

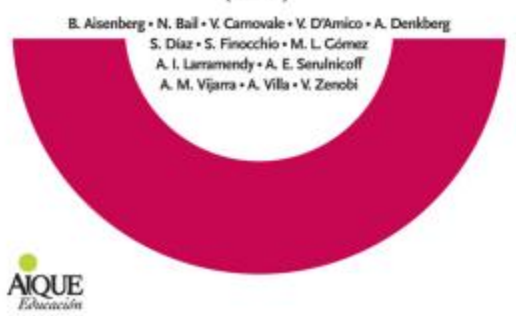
Ciencias Sociales en la escuela

Criterios y propuestas para la enseñanza



Isabelino A. Siede

(coord.)



Isabelino A. Siede (Coord.)

Aisenberg, Beatriz; Bail, Nora; Carnovale, Vera; D'Amico, Viviana; Denkberg, Ariel; Díaz, Sebastián; Finocchio, Silvia; Gómez, María Luisa; Larramendy, Alina Inés; Serulnicoff, Adriana Edith; Vijarra, Ana María; Villa, Adriana; Zenobi, Viviana.

Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza.

Colección dirigida por Silvina Gvirtz.

Contenido

Presentación

Este libro fue pensado por docentes y para docentes, con la intención de contribuir a mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales, un área escolar frecuentemente relegada u olvidada. Los autores se han formado en disciplinas tales como Geografía, Historia, Sociología y Ciencias de la Educación; varios de ellos son maestros y han ejercido la docencia en el nivel primario. Se insertan profesionalmente en instituciones de formación docente (universitaria o terciaria, de formación inicial o continua); han realizado tareas de investigación didáctica, formulación de diseños curriculares, elaboración de propuestas de desarrollo curricular, asesoramiento didáctico en instituciones y redacción de textos escolares, entre otras actividades que acompañan y orientan la tarea cotidiana de los docentes. En definitiva, los autores recogen aquí buena parte de sus preocupaciones y producciones provenientes del contacto frecuente con las escuelas.

La mayoría de los artículos que componen este libro se centran tanto en contenidos habitualmente abordados en las escuelas como en otros que han sido incluidos en las recientes reformas curriculares, y que tienen menor tradición de enseñanza. Esta organización por temas o contenidos favorece la presentación de enfoques disciplinares actualizados e invita a profundizar el estudio en la bibliografía citada y en las páginas web recomendadas.

A lo largo de diferentes capítulos, se ofrecen recursos potentes para mejorar la enseñanza, como los estudios de caso, el análisis de mapas y planos, el análisis de testimonios orales o escritos, el trabajo con documentación histórica, la producción de entrevistas, etc. Del mismo modo, las orientaciones para la evaluación están intercaladas en los artículos, atendiendo a los desafíos específicos de cada temática. No hay capítulos pensados para cada ciclo, sino referencias a cada tramo de la escolaridad en el tratamiento de todos los artículos.

En el primer capítulo, "Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza", Isabelino Siede analiza los recuerdos que los estudiantes del profesorado guardan de la enseñanza de las Ciencias Sociales recibida en su escuela primaria. A partir de la descripción de algunos rasgos recurrentes y de omisiones preocupantes, el autor plantea el objeto de enseñanza y el sentido formativo del área en el nivel primario. El artículo ofrece una aproximación a las Ciencias Sociales que será útil para quienes se preparan como futuros enseñantes y para quienes quieren volver a pensar en cómo se inserta su práctica en la trayectoria formativa de alumnas y alumnos.

En el siguiente capítulo "Nación, ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?", Silvia Finocchio se pregunta por la enseñanza de la historia nacional. Allí

mismo, registra cómo la transmisión de conocimientos sobre la Revolución de Mayo y la Independencia, en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo, tenía la finalidad de unificar las visiones del pasado en torno a imágenes y relatos míticos compartidos. Un siglo después —en el que cambió mucho la situación de la sociedad argentina—, la escuela se plantea el debate sobre cómo orientar la enseñanza sobre la cuestión nacional, la ciudadanía y los proyectos de país.

"Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje" es el título del artículo en el que Beatriz Aisenberg presenta investigaciones recientes sobre algunos problemas cotidianos del aula en torno a la lectura: cómo lograr que los chicos lean y aprendan, qué modalidad es más adecuada, qué tipos de consigna la favorecen. Combinando la rigurosidad de la investigación y la preocupación práctica por orientar las decisiones de los docentes, la autora despliega ejemplos, ofrece conceptos y propone criterios claros y concretos.

Nora Bail, Viviana D'Amico, María Luisa Gómez y Ana María Vijarra son formadoras de formadores en Puerto Madryn y han desarrollado una investigación didáctica en aulas de 4.º grado. "Enseñar sobre pueblos originarios y la 'conquista del desierto': alternativas para revisar la propia mirada" es el artículo en el que recogen la experiencia surgida de su trabajo y en el que promueven un cambio de miradas sobre un tema en apariencia trillado, pero que, hasta el momento, ha sido poco profundizado. Las autoras analizan las actividades realizadas, ofrecen ricos materiales documentales y abren perspectivas para que otros docentes puedan multiplicar esta modalidad de abordaje.

En el capítulo titulado "Enseñar sobre el trabajo y los trabajadores en la Argentina", Ariel Denkberg y Sebastián Díaz reúnen aportes de la Historia y la Geografía para encarar un tema clásico del Primer Ciclo que, con frecuencia, se simplifica extremadamente. Asimismo se trata de algo que preocupa a buena parte de la sociedad y a los estudiantes mismos, pero muy marginalmente ingresa en la currícula del Segundo Ciclo. En este texto, se reconstruyen las últimas etapas de la historia del trabajo en la Argentina, se lo ejemplifica mediante el análisis de la construcción de represas en la región patagónica, y se enumera una amplia gama de recursos y herramientas que podrían llevarse al aula para mejorar la enseñanza.

Adriana Villa y Viviana Zenobi escribieron "Enseñar sobre los mundos rurales hoy: complejidad, cambios y simultaneidades", un texto que ofrece herramientas para emprender un contenido clásico de la geografía escolar, frecuentemente sesgado por miradas ingenuas o dualistas en su abordaje dentro del aula. Las autoras plantean un análisis, supera-

dor de lo que suele aparecer como un contrapunto bastante trivial en la relación entre ciudad y campo, que permite ver la expresión territorial de las desigualdades, la diversidad cultural, las exclusiones y los conflictos en las zonas rurales, tomando como ejemplo las transformaciones de una pequeña localidad rural de Corrientes que incorpora el turismo a sus actividades económicas tradicionales.

En el artículo "Enseñar sobre los procesos migratorios recientes: coreanos en la Argentina", Adriana Serulnicoff e Isabelino Siede describen el proceso desarrollado en un 3.º grado, en el que se estudió la migración coreana en la Argentina y, particularmente, en la Ciudad de Buenos Aires. El recorrido da cuenta de recursos y actividades propicias para enriquecer el abordaje habitual de las migraciones, dando protagonismo a los grupos migrantes de las últimas décadas.

"Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje" plantea la difícil tarea de encarar la enseñanza sobre la dictadura militar y sobre los procesos previos y posteriores vinculados a ella. Vera Carnovale y Alina Larramendy afrontan sin tapujos la revisión de las memorias que llegan al aula, junto con la propuesta de criterios que permitirían desarrollar un tema arduo, polémico y de reciente inclusión en el currículum.

Finalmente, el último capítulo "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales", de Isabelino Siede, propone el desafío de organizar los contenidos para planificar la enseñanza del área. La formulación de recortes, a través de preguntas problematizadoras, es una alternativa que permitirá movilizar intereses de alumnos y docentes, al mismo tiempo que mantiene algunos rasgos constitutivos de las Ciencias Sociales, a veces, descuidados.

El orden de presentación elegido conlleva, como en todos los casos, una sugerencia de lectura, pero se trata de una secuencia entre otras posibles. La lectura será más rica y fructífera si se advierten los cruces, las continuidades y los matices diferenciales entre los aportes de autores que compartimos algunas convicciones, pero que preservamos enfoques, estilos y énfasis particulares. Quizá sea más conveniente pensar en el recorrido de lectura como en los movimientos de un caleidoscopio, en los que los contenidos cobran diferentes formas según las articulaciones encontradas y las inquietudes de quien observa.

Como toda elaboración intelectual que se precie, este libro tiene convicciones fuertes y respuestas tentativas, preguntas de largo aliento y soluciones provisorias en un terreno donde todavía hay mucho por investigar, explorar, ensayar e inventar. Los autores exponen criterios y herramientas, pero descreen de las recetas mágicas o de las propuestas

pensadas al margen o por encima de los docentes que habitan el aula. Ellos encontrarán en estas páginas ideas y recursos de los que podrán apropiarse y adecuar a su contexto, que podrán recrear y enriquecer desde su propia experiencia, que podrán ampliar y cuestionar desde la autonomía profesional de quien reconoce su rol y su responsabilidad. Para cada uno de esos docentes, esperamos que estas páginas signifiquen un aporte útil, una invitación a generar nuevas propuestas, un desafío para mejorar y fortalecer las prácticas.

CAPÍTULO 1

Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza

Isabelino A. Siede

"Profe..., ¿y esto, para qué me sirve?" es quizá la pregunta más temida y odiada por los docentes de Ciencias Sociales. En el último tramo de la escuela primaria, y durante toda la secundaria, los estudiantes saben que esta es una buena herramienta para perturbar a los profesores, quienes se sienten menospreciados y descalificados ante el interrogante. Es cierto que el tono utilitario de la pregunta empobrece cualquier atisbo de respuesta. Pero lo mismo ocurre con otros aspectos interesantes de la vida (y con la vida misma): ¿para qué me sirve compartir una velada con amigos?, ¿para qué me sirve enamorarme?, ¿para qué me sirven el arte y la expresión?, ¿para qué me sirve la felicidad? No sirven para nada, y allí radica su verdadero valor. Puestos a pensar seriamente, lo importante es lo que menos sirve.

Ahora bien, superado el desasosiego inicial, no está mal transitar una pregunta menos utilitaria, pero tan radical como la primera: ¿por qué y para qué enseñar Ciencias Sociales? Es una interpelación necesaria a la hora de revisar las propias prácticas, y al momento de evaluar si tiene sentido el currículum que habita actualmente nuestras escuelas. Allí se amontonan prescripciones curriculares de otras épocas, tradiciones de enseñanza que, a veces, se mantienen por inercia, valoraciones heredadas sin demasiada crítica de una generación a otra. Se trata de una pregunta indispensable para orientar las transformaciones curriculares y didácticas que nos planteemos a nivel colectivo, al mismo tiempo que configura un buen ejercicio al inicio de cada año y de cada unidad temática: ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que nos proponemos realizar?

Por qué enseñamos lo que enseñamos

No es la primera vez que esta pregunta se plantea. Ricardo Rojas la esbozó con singular fuerza en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo. La conmemoración suponía, además de los festejos, un repaso de lo que el país había llegado a ser, y una mirada del futuro que le esperaba. Rojas formaba parte de una generación que quiso revisar el rumbo de la Argentina moderna y, entre otras cosas, cuestionaba el excesivo cosmopolitismo de los postulados sarmientinos y se interesaba por reafirmar la identidad argentina ante la llegada de grandes contingentes de inmigrantes. Junto con Gálvez, Ramos Mejía y otros cultores de un incipiente nacionalismo cultural, bregaron por reorientar la enseñanza escolar hacia una finalidad de educación patriótica, centrada en efemérides, relatos míticos, exaltación de las virtudes de los héroes y las riquezas del territorio. Según este planteo:

(…) se ha de educar en la escuela primaria la conciencia de nacionalidad; en la secundaria ha de razonársela poniéndola en contacto con el proceso general de la civilización; en el universitario se ha de investigar la verdad histórica, prefiriendo para ello los problemas y fuentes de la propia tradición nacional. (…) La enseñanza primaria es escuela de ciudadanía, así en la extensión de los temas estudiados como en la orientación de su propaganda política (Rojas, 1971: 74 y 75).

Rojas postula que el nivel primario tiene como tarea la "propaganda", mientras que la "verdad" queda para más adelante. Según el texto, se trata de ofrecer una "conciencia" no razonada, que sea escuela de ciudadanía, pero ¿qué ciudadanía se lograría por este medio? Probablemente, una población dispuesta a seguir los dictados de sentimientos colectivos, a homogeneizar su manera de actuar. Así era, según este autor, la educación alemana, que tomaba como ejemplo:

No podría ser sino acentuadamente nacionalista, la enseñanza de la Historia de un pueblo que, desde lo hondo de su espíritu, lanza el grito de aclamación a la patria, que millares de voces corean: ¡Alemania, Alemania sobre todos, sobre todo el mundo! Tal país nos interesa, a nosotros los argentinos, que estamos forjando una nación, pues esta ha de ser, según el sueño de todos, fuerte y dominadora, pero con fortaleza de espíritu. La evolución de Alemania enséñanos lo que puede una idea que se anuncia en la palabra de un hombre; una idea que después se difunde hasta poseer a otros hombres; idea a cuyo fuego sagrado se trasmuta la masa heterogénea en unidad orgánica y vibrante (Rojas, 1930: 153).

Rojas no podía saberlo pero, en esa época, se estaban formando en las escuelas alemanas quienes luego engrosarían las huestes nacionalsocialistas. No se trataba, por cierto, de un fenómeno local que contrastara con orientaciones de otras latitudes sino, por el contrario, de una tendencia que embriagaba los ánimos de gobernantes y cientistas sociales amalgamados en la intención de utilizar la Historia como herramienta de homogeneización nacional. Mario Carretero advierte que, en varios países del mundo:

(…) al difundirse la escolarización pública universal, la historia tomó una de sus funciones centrales, tal como se refleja en los programas de estudio: contribuir a crear una imaginada comunidad de ciudadanos entre sujetos que, hasta ese momento, habían estado separados por el lenguaje, las culturas regionales o la religión. Es decir, la historia en la escuela actuó como un cemento que unía lo que estaba disperso, que ofrecía tejido conjuntivo a partes y personas que provenían de lugares separados (Carretero, 2007: 81).

La enseñanza escolar adoptó entonces un fuerte énfasis de exaltación de lo nacional, de valoración de la tradición, de convocatoria a la homogeneidad. Junto con fechas patrias y anécdotas de encendido tono moral, los currículos incorporaron referencias a la defensa del territorio, de la raza predominante y de la lengua oficial.

Un siglo más tarde, aquella visión siguió derroteros disímiles en cada país y, en buena medida, fue desmontada de los discursos pedagógicos europeos en tiempos de posguerra, mientras se prolongaba en América Latina. En la Argentina del siglo XXI, este enfoque muestra signos de agotamiento, pues sus metodologías no encuentran eco en las nuevas generaciones, y su sustento discursivo es cuestionable. En 1910, nuestra sociedad se caracterizaba por un acelerado progreso económico, desigual e injusto, pero inclusivo y promisorio. Los educadores buscaban explicar el éxito de un país que se levantaba de sus cenizas para aspirar a un liderazgo regional o quizá mayor. Las élites gobernantes daban la posta a las capas medias que emergían a la política y trataban de garantizar continuidad en las líneas directrices que, según su evaluación, habían engrandecido al país. El contexto actual es muy diferente. Las últimas décadas del siglo XX dejaron un país empobrecido, con más temores que esperanzas y más malestares que orgullos. Si el terrorismo de Estado de los años setenta quebró los pliegues más delicados del lazo social, el terrorismo de mercado de los años noventa expulsó del paraíso laboral a vastos sectores de la población. Las instituciones democráticas, con una continuidad notable en contraste con las décadas previas, no se han mostrado suficientemente capaces de orientar el rumbo hacia propósitos comunes de inclusión y progreso.

Transitamos un nuevo Centenario, que encuentra al país emergiendo de profundas crisis económicas, sociales y políticas. El futuro que un siglo atrás estaba cargado de promesas hoy es un pasado teñido de dolores, desencuentros y extravíos. También afrontamos las preguntas sobre el derrotero y el destino de nuestra sociedad, aunque con menos optimismo y mayores recaudos. Vivimos una sociedad desencantada, con grandes dosis de exclusión, de desigualdad y de maltrato, con una cultura política a la que le cuesta construir consensos y deliberar con respeto por la palabra y la dignidad del otro. Transitamos un nuevo escenario, aunque buena parte de la enseñanza escolar perpetúa un currículum residual pensado en y para otros tiempos. En este contexto, es conveniente que volvamos a preguntarnos qué enseñamos y qué deberíamos enseñar; para qué enseñamos y para qué deberíamos enseñar.

Los aprendizajes que perduran

¿Qué Ciencias Sociales se enseñan en las escuelas? Es difícil saberlo, y probablemente caigamos en erróneas generalizaciones si tratamos de dar una respuesta definitiva. Las prácticas de enseñanza son, en la extensa realidad de nuestro sistema educativo, muy variadas, y sería injusto cuestionarlas de modo global. Quizá nos sirva como aproximación revisar una selección de los relatos que han escrito distintas camadas de estudiantes de profesorado y de la universidad durante la primera década del siglo XXI. Ante la pregunta por sus propios aprendizajes de Ciencias Sociales en la escuela, cada uno rememoró contenidos, metodologías y sensaciones. Se trata mayoritariamente de jóvenes que cursaron la escuela primaria en los años ochenta y noventa, de la cual guardan algunos recuerdos.

"Cuando estuve en 6.° grado, mi curiosidad por las ciencias se basaba en temas de lectura, como el relieve del continente americano, los climas, la hidrografía, tradiciones y costumbres de la población argentina, la Revolución de Mayo y la Asamblea del año XIII, que fue un tema especial, el cual tuve que estudiar para explicarlo en el frente del aula. Me movilizó por todo lo acontecido y por el significado, en ese momento, de entender la abolición de la esclavitud" (Marina F.).

"Con respecto a las Ciencias Sociales no recuerdo mucho, pero trabajábamos con guías y, a veces, con el manual. En sí el área abarcaba más Geografía que Historia, y nos hacían hacer muchos mapas" (Valeria L.).

"En cuanto a la enseñanza de las Ciencias Sociales, la maestra explicaba un tema, utilizando en algunos casos un mapa para situar ríos, provincias, países, etc. Nuestra tarea se reducía a calcar mapas, completar cuestionarios, pegar figuritas de próceres o con imágenes referidas al contenido, hacer dibujos, copiar cuadros de los manuales y estudiar determinadas páginas. Esta última actividad la realizaba en forma memorística, de manera que, en las lecciones, me olvidaba una palabra y no sabía cómo continuar" (Silvia C.).

"En 4.º grado, tuvimos una clase especial de la Revolución de Mayo. La maestra, junto con su manual (…) nos hizo leer toda la semana de Mayo y en la parte izquierda de cada hoja estaba ilustrada. Nosotros sabíamos qué pasaba día por día, y ella nos explicaba lo que no entendíamos del libro. Tanto la maestra como el libro nos contaban una historia, un cuento que para nosotros era emocionante porque, como ella lo explicaba, nos entretenía. A veces no queríamos que se terminara la hora para poder enterarnos de cómo era el desenlace de la historia, de nuestra historia. Quizá no la recuerdo con lujo de detalles, pero puedo asegurar que la historia comenzaba a gustarme" (Mariela V.).

“Capítulo aparte merecen las excursiones, de las cuales nunca supe el motivo, pero me encantaban. Si mal no recuerdo, fui al Cabildo, al Museo Histórico Saavedra, varias veces a la Catedral y a la Plaza de Mayo. Pero lo que recuerdo de ellas era en realidad, la salida en el micro, y el picnic (era algo especial, una gaseosa o una Cindor, y algún sándwich de pan lactal). Realmente de las clases de Ciencias Sociales, recuerdo haber investigado sobre Belgrano, Sarmiento, la Primera Junta, el Primer Triunvirato, las Invasiones Inglesas… siempre lo mismo, durante todos los años y en el mismo orden: 25 de Mayo, 20 de Junio, 9 de Julio... Me olvidaba ya de los recuerdos agradecidos a la Madre Patria, y de lo bien que hizo Colón al venir a enseñarles cosas a esos indios que andaban medio desnudos, y que creían en espejitos de colores. Y recuerdo algo más al respecto: los hermosos collares de fideos pintados y las vinchas de papel glasé, fiel reflejo de la vestimenta de los indígenas americanos. Y las alusivas carabelas hechas en una media nuez, muy representativas” (María Gabriela B.).

“En la escuela primaria me enseñaron temas como las fechas patrias, también llamadas clases alusivas. También vi ríos, valles, límites de Argentina y de mi provincia, Jujuy. Otros temas que vi fueron los planetas, el universo en sí, cómo está formada la Tierra, los nombres de los países, con su respectiva capital, tipo de religión… En 7.º, vi los indígenas argentinos, diaguitas, onas y todos los demás indígenas” (Alejandra S.).

“Hice hasta 3.º grado en una escuela primaria de Córdoba y lo que puedo recordar de Ciencias Sociales son: las fiestas patrias, la región de Córdoba, los límites de esta con las demás provincias. Luego terminé la primaria en una pequeña localidad que se encuentra ubicada entre Río Negro y La Pampa. Estudié el suelo, los límites, los ríos de esas provincias, la flora, la fauna, etc., y años tras años, las fiestas patrias y el porqué de estas” (Ana Laura P.).

“Lamentablemente no es mucho lo que puedo recordar. Diría que prácticamente nada. Apenas los actos referidos al 25 de Mayo, 9 de Julio…” (Marina G.).

“En la escuela primaria tenía que memorizar datos y nombres que surgían de trabajos de Comprensión de texto, en los cuales se transformaban las oraciones de los textos en preguntas y yo tenía que encontrar la respuesta. También me hacían calcar mapas y pegar figuritas de distintos próceres. Siempre fue esta materia, para mí, un cuento vacío y aburrido, en el que los protagonistas vivían historias ajenas a la vida real. Cada personaje de la historia tenía un atributo, es decir, había hecho algo que lo convertía en célebre. Nunca se me hubiese ocurrido que hacían las cosas impulsados por sentimientos o emociones” (Silvina L.).

“En la escuela primaria, recuerdo que lo que más vimos en Ciencias Sociales fue todo lo referido a las fiestas patrias, ya que la mayor parte del tiempo en la escuela se destinaba a otras disciplinas, como las Matemáticas y la Lengua” (Lorena T.).

“En la mayoría de las clases, todo se centraba alrededor de la resolución de interminables cuestionarios. En estos casos, para el maestro, era indispensable el uso del manual de Ciencias Sociales. En 7.° grado, y a pesar de contar con un nuevo maestro, la modalidad de enseñar las Ciencias Sociales fue exactamente igual a la del año anterior” (Alejandro C.).

“De la primaria, recuerdo una metodología de trabajo: la asignación de un tema y su posterior exposición al grupo con láminas (sin debate ni confrontación de ideas). También un intento permanente por mostrar a los próceres como personas impolutas que no cometen errores y alejados de nuestra pobre condición humana. (…) Una duda siempre me persiguió durante toda mi historia educativa: ¿por qué los temas se repiten constantemente?” (Víctor I.).

“Era todo muy memorístico. Uno tenía que saber de memoria no solo las fechas patrias y los nombres de los héroes nacionales, sino también los datos más sobresalientes de cada hecho histórico. Nos hacían hacer muchas líneas de tiempo, en papel cuadriculado” (Carolina H.).

“Las clases de Historia eran siempre iguales. La maestra venía, saludaba, nos pedía que abriéramos el manual y le pedía a algún alumno que leyera un párrafo. Una vez leído el párrafo, le pedía a otro que siguiera. Al terminar de leer todo el tema del manual, ella hacía una charla sobre el tema, dictaba unas preguntas, y nosotros las teníamos que responder del manual. En cambio, en las clases de Geografía, la docente colgaba el mapa, cuando estábamos viendo las provincias, y comenzaba a señalarlas nombrándolas y diciendo algunas características de la misma. Luego nos mandaba de tarea que calquemos el mapa y marquemos las provincias y sus características. Esto lo evaluaba oralmente haciéndonos pasar al frente. Ella preguntaba ‘¿Cuál es Santa Fe?’. Nosotros teníamos que señalar. ‘¿Cuáles son sus principales características?’. A veces, ella nos decía las características, y nosotros le teníamos que decir de qué provincia se trataba” (Nadia L.).

“Lo primero que se me viene a la mente cuando recuerdo el camino que recorrí de Ciencias Sociales en la escuela primaria son los actos de las fechas patrias, las costumbres y clases sociales del 1800, las invasiones inglesas, la conquista, los gobiernos patrios, que no fueron dados en profundidad, solo quiénes fueron los participantes en tales gobiernos y las

fechas, que me enseñaron como fundamentales y que son precisamente lo que no recuerdo. En 7.º grado, recuerdo haber visto historia antigua" (Andrea F.).

"Otra de las cosas que me vienen a la cabeza cuando hablo de esta materia son las lecciones, las noches en casa estudiando de memoria los nombres, fechas de nacimiento y muerte de los próceres. Me acuerdo de mi mamá corriendo hasta un kiosco para comprarme Billiken o Anteojito, calcar mapas, usar tinta china y colorear" (Julieta I.).

"Séptimo grado fue con el mismo maestro, quien contaba los acontecimientos históricos en forma de cuento o le agregaba al final una moraleja o enseñanza para hacer más llevadera la clase" (Oscar A.).

"Temas como la familia o el barrio eran vistos a nivel general, es decir que, por estar ubicada la escuela en un barrio ajeno al mío, el barrio era tratado en forma general, según la mayoría de los alumnos y, a partir de allí, se trabajaba dicho tema, utilizando como base ese barrio. Con respecto a la familia, eran comunes los dibujos, gráficos o redacciones sobre dicho tema" (Marina L.).

Se trata de una breve selección de testimonios, entre muchos semejantes, solicitados al inicio de la materia donde se prepararían para dar clases de Ciencias Sociales. Obviamente, no nos interesa juzgar a los maestros de estos alumnos, ni podríamos hacerlo a partir de los recuerdos que ellos guardan unos cuantos años después de haber cursado la primaria, pero el ejercicio nos permite formularnos una pregunta sobre nuestra tarea cotidiana: ¿qué queda de lo que enseñamos? Encontramos en esos testimonios una puerta a la reflexión sobre los contenidos y las metodologías efectivamente presentes en la enseñanza escolar de los últimos años. Si bien hay diferencias significativas, debido a la diversidad de edades, de procedencias y de trayectorias personales, también hay algunas recurrencias:

Muchas actividades centradas en la lectura y en responder cuestionarios. Esta pareciera ser la modalidad principal de la enseñanza del área.

Algunas actividades en equipo, frecuentemente orientadas a preparar un tema y a exponerlo para el conjunto de la clase. En ciertos casos, se alude a la partición del tema, para que cada uno aporte de modo equitativo, sin demasiada interacción den- tro del grupo.

Alusión a las evaluaciones como instancias controladoras de lo memorizado: exposiciones, preguntas con respuestas únicas y actividades, como ubicar en el mapa, etcétera.

Los relatos y las narraciones como un recurso ordenador y motivador, que generalmente ayudaba a dar sentido y, en algunos casos, culminaba con una moraleja o conclusión de carácter moral.

El manual como un recurso rutinario, como vía de escape del docente, que sólo se ocupa de indicar su lectura y de controlar que se haya realizado.

Largas enumeraciones descriptivas sobre las características del territorio argentino, la región, los países del mundo y el planeta.

Mención de la memoria y las actividades de memorización como algo traumático y sin sentido.

Referencias a las emociones vinculadas con el aprendizaje, en la relación con los contenidos o en la relación con compañeros y docentes.

Las fechas patrias, los héroes, las batallas y las grandes gestas, casi como contenido exclusivo de la enseñanza de la Historia.

Si lo anterior es algo de lo que está, también podríamos cuestionarnos acerca de lo que no está o aquello que figura tenuemente. Esta nueva pregunta alude, necesariamente, a las expectativas de quien lee los testimonios, a lo que esperaba hallar o a lo que uno considera que debería haber. Así, nos sorprende encontrar:

Pocas referencias al entusiasmo, al interés, a algún tipo de búsqueda o exploración intelectual. Cuando aparecen suelen estar ligadas a un docente entusiasmado o a una actividad disonante en un contexto generalmente monótono.

Muy esporádicas conclusiones generales o ideas-fuerza sobre la realidad social actual o del pasado, cercana o global.

Vagos recuerdos de haber usado documentos o de haber realizado actividades vinculadas con la investigación.

Casi nulos recuerdos de haber discutido un problema, de haber contrastado opiniones, de haber arribado a conclusiones tras una construcción argumentativa.

Ausencia casi absoluta del siglo XX entre los contenidos, que se centran mayormente en la primera mitad del siglo XIX.

Debemos tomar en cuenta que, en su gran mayoría, los consultados eran estudiantes jóvenes, que hicieron toda su escuela primaria tras el retorno a la democracia, y que fueron pocos los que la cursaron antes. Sin embargo, en ellos se reconocen modalidades de enseñanza no muy diferentes de las que podíamos esperar unas décadas atrás. ¿Qué rasgos caracterizan esta enseñanza? Muchas descripciones geográficas, cuestionarios sobre textos, temas recurrentes en todos los años, presencia constante de los próceres, escaso interés.

Sobre la base de su propia experiencia, Iaies y Segal (2004) describieron algunas de las vertientes que, a su juicio, estuvieron presentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario durante el siglo XX. No se trata de escuelas formales, como podemos encontrar en otras didácticas específicas, sino de modalidades y tendencias que mencionan enunciados como "el discurso de los próceres", "las nuevas metodologías", "los mejores próceres", "la llegada del pensamiento de los chicos", "las didácticas del medio" y "el desembarco de los grupos académicos", a los cuales agregan su propio recorrido, en el uso didáctico de juegos de simulación. Se trata de un ejercicio rico y abarcador que ayuda a recuperar múltiples sentidos, propósitos y núcleos de contenidos que han influido en la enseñanza del área. Sin embargo, la colección de testimonios que transcribimos más arriba muestra la sorprendente vigencia del primer discurso, el de los próceres, acompañado de una geografía descriptiva y valorativa, más allá de lo esperable.

¿Por qué este currículum residual (1) persiste con tanta fuerza? ¿Por qué no se generalizan valiosas experiencias alternativas que también existen? A modo de hipótesis, podemos plantear que aquellos propósitos enunciados un siglo atrás no terminan de abandonar las aulas porque no se consolidan otros a los cuales cederles el lugar. Los contenidos y las metodologías de principios del siglo XX perduran con mayor asiduidad de la que podríamos suponer, y no se revisarán si no discutimos nuevamente de qué tratan hoy las Ciencias Sociales y para qué queremos enseñarlas en la escuela: cualquier postulación de propósitos alternativos requiere empezar por discernir el objeto de enseñanza.

El objeto de enseñanza del área: la realidad social

Un área de enseñanza cobra sentido cuando define su objeto, lo que le permite diferenciarse de otras, pero también le permite reconocerse a sí misma; establecer contenidos, propósitos, metodologías, etc. Sus fuentes habituales son el ámbito académico, donde se produce el conocimiento sistemático, y las definiciones institucionales de cada gestión, que expresan orientaciones político-pedagógicas; es decir, los criterios desde los cuales seleccionar qué saberes se consideran relevantes para incluir en la educación pública.

En la tarea cotidiana de la escuela, todos sabemos a qué nos referimos cuando mencionamos las áreas que tradicionalmente forman parte del currículum, pero conviene considerar que, en el ámbito académico, el objeto de conocimiento no siempre ha permanecido estable. Al mismo tiempo, los propósitos político-pedagógicos varían con el tiempo y las prioridades de cada época. Por lo tanto, el objeto de enseñanza se ve interpelado desde fuera de las escuelas, aunque no siempre acusa recibo de esas nuevas demandas, porque las tradiciones tienden a continuarse de modo inercial. Si bien esto ocurre en todas las áreas, las Ciencias Sociales probablemente muestran una de las distancias mayores entre las prácticas efectivas y las expectativas formales.

También podemos evaluar desde el punto de vista de los sujetos cuál fue la pertinencia de la formación ofrecida: ¿cuánto de aquello que nos enseñó la escuela resultó luego útil para nuestra vida social? Fuera de las expectativas utilitarias o aplicacionistas, ¿qué sentido tuvieron aquellos aprendizajes? ¿Nos ayudaron a comprender mejor el mundo en que vivimos, a tomar decisiones sobre nuestra propia vida, a participar en la deliberación pública sobre los problemas comunes, a reconocer nuestras identidades en la relación con otras, a entender la lógica de funcionamiento de los espacios? Quisiera evitar una generalización prepotente, pero imagino que muchos responderemos que no, o que la enseñanza escolar nos ha servido bastante poco para desempeñarnos como ciudadanos de nuestro país y habitantes de nuestro planeta. Quizás ese hueco en nuestro propio recorrido sirva para pensar qué podemos proponerles a nuestros alumnos y alumnas, como reajuste o contracara de una formación que reconocemos limitada.

En ese sentido, podemos plantear que estudiar Ciencias Sociales es tratar de acercarse a la realidad social para comprenderla y para poder formar parte de ella, lo cual requiere ampliar y confrontar, en el espacio público del aula, las socializaciones primarias de los grupos de referencia de cada estudiante.

El conocimiento infantil de la realidad social es fruto de interacciones entre cada sujeto y su medio social, en las cuales intervienen las presiones del medio y las elaboraciones originales de cada cual. A lo largo del siglo XX, hubo diferentes teorizaciones sobre la forma en que cada sujeto percibe la realidad social, los factores que interactúan en ese proceso y las condiciones para intervenir en él. En su texto ya clásico de los años sesenta, Berger y Luckmann estudiaron la socialización como un proceso de construcción social de la realidad. Según ellos, "(…) la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente" (Berger y Luckmann, 1994: 36).

En el conocimiento de sentido común, la rutina funciona como soporte de nuestra manera de ver el mundo, de asimilar lo desconocido a lo ya conocido, de interpretar lo problemático o distinto según parámetros preexistentes. El sentido común es la fuente de nuestros prejuicios y tiende a expresarse como mentalidad pragmática, conservadora y bastante rígida: lo que consideramos conocido se resiste a dejar un espacio a cualquier nuevo conocimiento, sobre todo si este no confirma el anterior, si lo modifica o lo cuestiona. Por el contrario, un conocimiento ordinario se valida simplemente por su utilidad cotidiana. Pero ¿de dónde proviene ese sentido común? Básicamente, de interacciones con los demás, que se tipifican a partir de las experiencias cara a cara y luego se proyectan a relaciones menos personales.

Berger y Luckmann plantean que la realidad social incluye una dimensión objetiva, por la cual los modos de vida se institucionalizan y legitiman, y otra dimensión subjetiva, que alude a la internalización en cada miembro de la sociedad, al establecimiento en cada sujeto de una identidad coherente y continua. De este modo, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el proceso de socialización. Hay, claro está, una concepción adaptativa que sirve como trasfondo a esta teoría clásica. Zigmunt Bauman lo advierte con crudeza: "La socialización, tal y como lo expresan casi todos los libros de sociología de primer año, consiste en inducir a la gente a hacer voluntariamente lo que está obligada a hacer" (Bauman, 2001: 88).

La noción de socialización dio un salto cualitativo de la explicación a la prescripción cuando el sistema educativo asumió como tarea propia la enseñanza para la adaptación a la realidad efectivamente existente. El fundamento ideológico de tal pretensión es cuestionable, pero además aquellas teorías clásicas sobre los procesos de socialización parecen insuficientes o inadecuadas para la condición posmoderna (véanse Lezcano, 1999; Pérez Gómez, 1999), que ha pasado de la convergencia de discursos entre las familias, el Estado y la escuela a la multiplicación, fragmentación y contradicción de agentes socializadores. Familias inestables, Estados en retirada, escuelas perplejas, medios masivos de presencia creciente y otros factores de la vida actual conforman experiencias sociales cada vez más diversas y dispersas. Según Eduardo Galeano:

(…) día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor,

para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (2004: 11).

La experiencia social de cada niño se ve recortada por su clase social, su género y su entorno cultural, por lo que se conforman vectores cada vez más segmentados, aislados y distantes. La realidad social que cada uno percibe tiende a ser fragmentaria y sesgada, aunque cada sector la cree unívoca y veraz. Por eso es relevante que la escuela ofrezca oportunidades de ampliar, enriquecer y tamizar argumentativamente los discursos socializadores que niñas y niños reciben de su entorno.

La expectativa es que cada niña o niño se integre en la sociedad, pero también, que tenga herramientas para incidir en su destino y favorecer los virajes necesarios. Según el diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires: "Cuando se habla de las Ciencias Sociales en la escuela se hace referencia a una construcción didáctica que agrupa bajo ese nombre los contenidos que dan cuenta del estudio de la sociedad, desde las múltiples dimensiones en que se puede sistematizar para su estudio —la social, la política, la económica, la cultural—" (GCBA, 1999: 94).

Este sentido formativo es previo a la definición de los contenidos que se incluyen en el área: nos interesa entender la realidad social y encontrar herramientas para participar en ella, incidiendo en sus cambios, recuperando sus legados, atravesando sus dilemas, recorriendo sus problemas y desafíos. Una definición de la Unesco, del año 1977, plantea que

(…) la realidad social está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, de cultura, ritos, tradiciones... las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer, en primer lugar, las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo (citado en Alderoqui y otras, 1995: 21).

Es decir que la realidad social implica tanto la actualidad como el pasado y la prospectiva, tanto los espacios cercanos como los lejanos, las diferentes dimensiones de la complejidad social, la multicausalidad de sus procesos y fenómenos, los datos empíricos y los discursos que los explican, las técnicas y procedimientos que cada disciplina ha desarrollado para su trabajo sistemático, las pautas éticas y las valoraciones asociadas a la comprensión de lo real. Más que una definición, que implicaría ponerle límites a lo infinito, esta caracteriza-

ción abre las ventanas de un objeto amplio y complejo, cuyo estudio puede tornarse también interesante y apasionante, si tomamos en cuenta algunos de sus principales rasgos:

La realidad social es multifacética, diversa y desigual, por lo que ninguna experiencia social personal la abarca en su conjunto, sino que hay facetas siempre ocultas, ajenas, diferentes de la propia. Cada cual observa y juzga el mundo desde su experiencia vital, su trama de relaciones y su marco representacional, pero ese punto de vista es necesariamente insuficiente y parcial.

La realidad social nos implica como objeto, pues formamos parte de ella, nos involucramos en algunos de sus recovecos y tomamos posición desde alguno de sus ángulos. Eso dificulta la comprensión de lo propio y lo cercano, teñido de prejuicios y naturalizaciones.

La realidad social es compleja y admite múltiples dimensiones de análisis, aunque la escuela ha privilegiado tradicionalmente los procesos político-institucionales por sobre los procesos económicos, demográficos, culturales, etcétera.

La realidad social es cambiante y se mueve en el tiempo como un río sin pausa, con mayor o menor velocidad, con continuidades y rupturas. Con permanencias y novedades no siempre observables a simple vista. En consecuencia, cualquier análisis sobre el presente o el pasado reduce a una fotografía lo que está en constante movimiento y está sesgado por el movimiento imperceptible de nuestra lente.

La realidad social es conflictiva. Admite coherencias temporarias e inestables entre una y otra etapa, pero las pugnas y contradicciones motorizan el pasaje hacia estadios que expresen la resolución de las tensiones previas y el surgimiento de otras nuevas, en una pugna incesante.

El objeto de enseñanza es la realidad social, algo tan vasto e inabarcable que parece dejarnos nuevamente en la intemperie frente a nuestras preguntas. ¿No es demasiado amplio e indefinido? Precisamente, la realidad social se ha constituido como objeto de conocimiento de diferentes disciplinas, cada una de las cuales se aborda desde una óptica y con unas herramientas particulares. Se trata de ciencias no muy antiguas, fogoneadas al calor de la modernidad occidental, como expresión de un sujeto con avidez de conocer el mundo y de conocerse a sí mismo habitando en él. Por eso, la escuela tiene mucho para ofrecer a fin de que sus estudiantes conozcan e interpreten la realidad social, si se tiene en cuenta que cada disciplina construye o adopta metodologías variadas (a veces, extrapoladas de una a otra) y admite diferentes corrientes que expresan posiciones disímiles sobre un mismo asunto. Las Ciencias Sociales han llegado a la escuela en respuesta a finalidades políticas

(2), tales como formar al ciudadano, moldear las identidades y establecer valoraciones compartidas. Por eso, un desafío permanente de la escuela es mantenerse cerca del ritmo y los avances de la producción científica para que las ciencias escolares sigan siendo tales y no devengan en discurso sin fundamento.

Melina Furman y María Eugenia de Podestá (2009) explican el objeto de enseñanza de las Ciencias Naturales como una moneda de dos caras. En una de ellas ubican el "conjunto de conocimientos que la humanidad ha construido a lo largo de varios siglos y que nos permiten explicar cómo funciona el mundo natural" (p. 39); en la otra, ven a las Ciencias Naturales como "unos modos de conocer la realidad" (p. 40). Es decir, que el objeto de enseñanza es el conocimiento acumulado por las generaciones como producto de la investigación, pero es también el proceso por el cual llegaron a ese producto. Dos caras íntimamente vinculadas y, por supuesto, inseparables. Esto también ocurre en las Ciencias Sociales, pues se trata de enseñar los enunciados de las ciencias junto con los procedimientos y quehaceres que permiten a los científicos justificar por qué dicen lo que dicen. Más aún, si las Ciencias Naturales han logrado saberes consensuados en la comunidad científica, las Ciencias Sociales se caracterizan por trabajar con enfoques diversos que coexisten y disputan entre sí desde paradigmas distintos, no siempre con la misma metodología y frecuentemente sesgados por valoraciones e ideologías contrastantes.

Hace ya tiempo que se intenta ampliar y enriquecer las Ciencias Sociales escolares. Esta tarea implica:

sacar la Historia de los estrechos límites del devenir institucional, de la obra de los gobiernos y de la biografía de los gobernantes;

sacar la Geografía de la descripción chata y enumerativa, del dato irrelevante y de la exaltación emocional por la variedad de climas, las dimensiones territoriales y las generalizaciones infundadas sobre los rasgos de la población;

incluir conceptos y metodologías de la Sociología y la Antropología, disciplinas que enriquecieron el panorama de las humanidades y ampliaron el horizonte de las investigaciones, pero han encontrado escaso eco en el currículo escolar;

incluir aportes de una Economía que, desde hace décadas, es preocupación cotidiana de los argentinos, pero no encuentra orientación conceptual suficiente en la enseñanza escolar.

Por otra parte, la definición del objeto de enseñanza no se da sólo con referencia a saberes provenientes de las disciplinas que toma como fuente, sino principalmente con respecto al tipo de actividades didácticas que se prevén para el aula. Así, plantea Horacio Itzcovich:

(…) la Matemática, para los alumnos, quedará en parte definida y caracterizada por el conjunto de experiencias que les hagamos vivir en relación con los conceptos que se traten. Es decir, el trabajo matemático quedará evidenciado ante los ojos de los alumnos a partir de las propuestas que las instituciones educativas les hagan experimentar a lo largo de la escolaridad. Podemos sospechar, entonces, que la Matemática que se decide enseñar, así como su tratamiento, impactan de una manera determinante en lo que los alumnos van a considerar como "cultura matemática" (2007: 9 y 10).

Esto significa que el contenido escolar termina de definirse en la actividad misma, que enuncia en acto aquellos contenidos que pueden haberse prescripto de un modo distinto, pero que atraviesan la traducción didáctica cotidiana. Lo que los estudiantes recuerdan, años después de su paso por la escuela, no es lo que la docente decía enseñar, sino lo que efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos. De este modo, lo que los estudiantes recuerdan muchos años después de haber cursado la escuela no es una mera deformación de la enseñanza que recibieron, fruto de la desmemoria o del desinterés, sino la expresión más cruda y descarnada del objeto de enseñanza: cuestionarios, actos, repetición de listados, etc. No basta con caracterizar el objeto de conocimiento para derivar de él los propósitos de enseñar Ciencias Sociales, sino que estos requieren un análisis específico de la inserción que estas disciplinas tienen en el currículo escolar.

En definitiva, el objeto de enseñanza escolar no coincide con el objeto de una o de varias disciplinas académicas, sino que se construye en el proceso de incorporación de una rama de conocimientos al currículum, con algunas intencionalidades y con algunos rasgos distintivos dentro de la trama institucional.

Los propósitos y el valor formativo

En la práctica cotidiana de las escuelas, perviven temas, énfasis y enfoques heredados de lógicas precedentes e intencionalidades divergentes. Según el planteo de Mario Carretero y Miriam Kriger (2004), la enseñanza del área ha estado frecuentemente tensionada entre la intención de ofrecer herramientas para la comprensión del mundo y para desnaturalizar las creencias usuales, y la expectativa de consolidar el lazo social y forjar una identidad colectiva. Estos autores denominan a los primeros propósitos cognitivos y los encuadran en la tradición ilustrada, preocupada por la autonomía de los individuos y la emancipación a través del conocimiento. A los segundos, por su parte, los llaman propósitos conativos y

reconocen en ellos una raíz romántica, pues enfatizan la posibilidad de que la formación humanística contribuya a fortalecer la identidad nacional y la adscripción de cada uno a las tradiciones comunitarias. Según este análisis:

(…) la enseñanza actual de la Historia en la escuela se enfrenta con la contradicción entre los dos tipos de ideales que la fundaron: los románticos, de carácter emotivo nacionalista, y los ilustrados, de carácter cognitivo universal. La disyuntiva se reproduce en el juego de los objetivos de la asignatura, perfilando, por un lado, los societales, que apuntan a la formación de identidades colectivas de tipo nacional y, por el otro, los disciplinares, referidos al desarrollo cognitivo individual (2004: 88 y 89).

En el nivel primario, la educación patriótica desarrollada a comienzos del siglo XX fue pregnando la enseñanza del área, desviándola desde la formación en disciplinas de conocimiento hacia una formación moral identitaria, que persiste en muchas escuelas. Como rasgo visible de esa dirección, el currículo del área lleva el ritmo de las efemérides, que se repiten acompasadamente año tras año. En esa trama, lo más relevante son las valoraciones. Hay allí una necesidad urgente de despertar amor al terruño y valores tales como el patriotismo y el respeto a los personajes emblemáticos del pasado nacional. Esta intencionalidad, a la que se puede reconocer cierto grado de legitimidad, se desvirtúa sensiblemente cuando entra en colisión con el conocimiento sistemático y la aproximación crítica a los contenidos del área. Tras un estudio extendido y riguroso, Mario Carretero advierte considerables diferencias en las concepciones europeas y americanas de la enseñanza de la Historia, a la cual se le atribuyen propósitos formativos discordantes:

La enseñanza de la Historia, en numerosas naciones del planeta, como en Iberoamérica, proporciona un buen ejemplo para indagar los efectos de la adquisición cognitiva y emotiva de los contenidos históricos en los niños. Todo ciudadano de países como Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, México, Perú y Uruguay considera cotidiano y natural que existan tempranamente en la escuela un juramento a la bandera o celebraciones de las fechas "patrias". Incluso, que estas fiestas sean las que vertebren el calendario escolar y la actividad toda de la institución, en el sentido de servir de eje de la memoria colectiva y el tiempo en general. En cambio, en algunos países europeos como en España, sorprendería enormemente la posible incorporación de símbolos patrios en la escuela. Para los ojos europeos, las actividades histórico-patrióticas que son parte de la esencia de los sistemas escolares iberoamericanos —también de los estadounidenses y de otras naciones— son consideradas más cercanas al adoctrinamiento que a la enseñanza disciplinar de la Historia (2007: 23).

Por su parte, Carlos Escudé analiza la expresión de lo que considera un "nacionalismo patológico" en la enseñanza de la Geografía durante el siglo XX, integrado por mitos territoriales, prejuicios raciales y enconos deliberados hacia los países vecinos. Al preguntarse por las causas de su extendida presencia en los textos escolares, considera:

(...) quizá la clave más importante para entender por qué la enseñanza de la Geografía en la Argentina adquirió ribetes tan chauvinistas como los descriptos en este ensayo radica en la orientación pedagógica impuesta a la enseñanza primaria entre 1908 y 1913 por el entonces Presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Ramos Mejía. La introducción de la llamada "educación patriótica" a la enseñanza primaria (una reacción contra la temida desnacionalización que el aluvión inmigratorio presuntamente produciría) probablemente haya tenido un impacto perdurable sobre la cultura política argentina (1987: 144).

Los adoctrinamientos desembozados, los rituales que apelan a suscitar emociones acríticas y los destemplados juicios de valor fueron desmantelados en el continente europeo tras la Segunda Guerra Mundial (aunque tienden a reverdecer con los despertares nacionalistas tras la caída del bloque soviético), mientras que en los países latinoamericanos se ha revisado poco cuánto han contribuido a que la población se aglutine en torno a falsos relatos, que se movilice en guerras estériles y mire con desdén o temor a los recién llegados a su territorio.

Con miras al siglo XXI, la enseñanza del área requiere una nueva articulación entre los aspectos conativos y cognitivos, revisando la vigencia doctrinaria de la nación como categoría política. Es legítima la expectativa de integrar a niñas y niños en la sociedad, de vincularlos con las tradiciones y los desafíos de la nación de la que forman parte y de promover en ellos el compromiso con su entorno, pero estos propósitos no pueden realizarse mediante manipulaciones y engaños. Cuando la escuela apelaba a mitos patrióticos incontrastables, cuando cincelaba héroes para la emulación, cuando enardecía los ánimos contra los países vecinos (considerados potenciales enemigos de la patria), fomentaba un patriotismo acrítico y propiciaba una lealtad puramente emocional, disponible para la apelación de discursos paternalistas, demagógicos y autoritarios. Por el contrario, solo una aproximación crítica a la realidad local y global permite y promueve una inserción consciente en la propia comunidad. Las Ciencias Sociales son disciplinas de conocimiento y, como tales, ponen en cuestión los relatos míticos y las valoraciones preconcebidas. En ese punto, se oponen a las estrategias formativas de principios del siglo XX, preocupadas por moldear patriotas como figuras de barro.

Algunas voces se alarman cuando la escuela promueve el estudio crítico de la realidad social, cuando favorece la deliberación y permite el disenso, cuando revisa sus tradiciones de enseñanza para renovar su objeto tanto como su metodología. Esas voces se preguntan adónde iremos a parar si desmontamos la educación patriótica tradicional. La respuesta es que no lo sabemos, pues el pensamiento libremente ejercido nunca tiene un punto de llegada definido, sino que precisamente acepta el desafío de encontrarlo en la marcha. Lo que sí sabemos es que aquella educación centrada en la adhesión emotiva a los mitos y a los héroes no impidió que la Argentina se desbarrancara por la senda de gobiernos autoritarios, administraciones corruptas y debilitamiento del lazo social. Los ciudadanos no ponen en riesgo a la sociedad cuando piensan y participan críticamente, sino cuando aceptan dócilmente las seducciones del poder de turno, cuando admiten la realidad tal como se les presenta, cuando renuncian a buscar alternativas.

Esta aproximación crítica a la realidad social recupera los mejores rasgos de la tradición ilustrada, en tanto promueve la reflexión metódica y la revisión de los prejuicios, pero al mismo tiempo, los propósitos identitarios perviven como posibilidad de reconstrucción permanente por parte de los estudiantes y no ya como una imposición externa basada en la transmisión vertical de una identidad monolítica e incuestionable. En la mirada al mundo social, cada cual tiene ocasión de preguntarse desde dónde observa y con quiénes se identifica, en tanto nacidos en un mismo país, partícipes de un mismo género, adherentes a un sistema de ideas, insertos en una clase social, etc. Los focos identitarios pueden ser múltiples y convergentes. Es la apertura a la diversidad de actores, sectores y tradiciones sociales la que posibilita que cada sujeto revise su propia experiencia social y produzca identificaciones durante el proceso de conocimiento del mundo.

Del mismo modo, la comprensión de la realidad social no es ni puede ser un proceso aséptico y neutral, sino que está teñido de valoraciones e invita a justificarlas argumentativamente. Según Tzvetan Todorov:

(…) hay que recordar que la existencia humana está impregnada de parte a parte de valores, y que, por consiguiente, querer expulsar de las ciencias humanas cualquier relación con los valores es una tarea inhumana (…) ¿Podemos apartar la referencia al bien y al mal bajo pretexto de que se trata de un "viejo antropocentrismo", cuando se trata precisamente de observar y de comprender el anthropos en cuestión? No es después de la explicación cuando interviene el juicio de valor: es en su mismo seno, en la identificación de su objeto. Podríamos decir: la historia de las sociedades se convierte en algo más que la simple recolección de antiguallas únicamente a partir del momento en que podemos sentir nuestra

común humanidad, en esos personajes alejados y cuando podemos, por consiguiente, incluirlos dentro de nuestro circuito de valores (1993: 21).

Toda pregunta y sus respuestas posibles, toda aproximación al mundo y los intentos de explicar cada uno de sus aspectos está cargado de valoraciones. Esto no es un defecto del conocimiento, tal como pretendía cierta visión ilustrada, sino uno de sus rasgos constitutivos. Al mismo tiempo, es un sustento de la formación escolar, pues siempre educamos en, desde y para ciertos valores.

Lo que cabe preguntarse es quién y cuándo valora, ya que algunas intervenciones docentes plantean valoraciones previas al conocimiento, que impiden u obstaculizan la pluralidad de valoraciones en el aula. Si en una propuesta de enseñanza “vamos a ver qué importante es lo que hizo este prócer” o “vamos a reconocer qué hermoso es nuestro país”, las valoraciones preceden y obturan las aproximaciones de niñas y niños. Por el contrario, una enseñanza crítica incluye la invitación a formular y sustentar juicios de valor a partir de conocer. Este proceso contribuye a la construcción paulatina de una conciencia histórica en la que cada sujeto podrá interpretar el pasado y el presente para posicionarse hacia el futuro. Las evaluaciones críticas provienen del conocimiento y lo enriquecen. Esto incluye la toma de posición institucional sobre procesos y conceptos congruentes o discordantes con el fundamento legal de la educación escolar (los derechos humanos, la democracia, la paz, etc.), pero junto con y a partir de conocer el mundo, no ocultándolo para que la realidad se acomode a nuestras tomas de posición.

En síntesis, entendemos que la enseñanza de las Ciencias Sociales puede generar las condiciones para:

formar la conciencia histórica, que permite saber dónde estamos parados, a través de la interpelación a saberes que permitan explicar los fenómenos sociales actuales;

construir identidades múltiples y convergentes, hallando caminos de reconocimiento de sí mismo y de los otros mediante la confrontación de miradas, y

aportar al ejercicio de la ciudadanía democrática, ofreciendo herramientas de participación para la inclusión en comunidades políticas de distintos alcances (local, nacional y cosmopolita).

Estos sentidos pueden sostener una enseñanza siempre inacabada, argumentativa y sujeta a crítica, acerca de la realidad social. Se trata de un conocimiento que se reconstruye en la práctica de aula, lo cual requiere una producción didáctica activa. Asimismo, son sentidos

que adquieren diferentes grados de relevancia en cada segmento del proceso formativo de los estudiantes.

El sentido formativo del primer ciclo se centra en una alfabetización en el área de Ciencias Sociales (Zelmanovich, 1998) a través de propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos construir nociones básicas complejas, como pasado-presente, comercio, industria, espacio público, cultura, etc. Estas nociones provienen de diferentes disciplinas, como la Sociología, la Antropología, la Economía, etc. Se trata de provocar la reflexión sobre la realidad social a través de preguntas o problemas específicos. En cualquier caso, la intención es revisar críticamente las propias representaciones, al mismo tiempo que se pretende ampliar la experiencia social, proveyendo a los alumnos de aquellas experiencias que su propio entorno familiar no les ofrece.

En el Primer Ciclo se pone la mirada sobre aquellos aspectos de la vida en sociedad del pasado y del presente que son más accesibles a la comprensión de los pequeños: la vida familiar y social, la organización del trabajo, el contexto tecnológico en el cual se desenvuelve la vida de las personas, los problemas y conflictos al interior de las familias y entre grupos sociales diversos. Esta entrada al conocimiento de las sociedades desde la perspectiva de la vida cotidiana facilita para niños/as pequeños comprender acerca de la vida en sociedad y también recupera enfoques de las ciencias sociales. Tanto la perspectiva de la historia contemporánea, como los aportes de la sociología y la antropología coinciden en que la vida cotidiana es una dimensión central para estudiar la realidad social, para entender los procesos en sus distintas manifestaciones, para comprender tanto cómo los sujetos experimentan las determinaciones estructurales, como sus posibilidades de apropiarse y resistir a estas determinaciones (Dirección General de Cultura y Educación, 2008a: 228).

El Segundo Ciclo inicia un trabajo sistemático en Historia y Geografía, dos disciplinas que recién en este tramo adquieren centralidad, sin perder de vista los aportes de otras. A lo largo de este ciclo, se espera que los estudiantes desarrollen progresivamente autonomía en el trabajo con fuentes escritas y audiovisuales, en el estudio personal sostenido, el trabajo en equipo y la exposición de producciones ante sus pares. En ambas disciplinas, se ofrecen los elementos básicos para comprender la formación del Estado argentino y algunos de sus desafíos pendientes.

En el tramo final del Segundo Ciclo, cobra relevancia que los estudiantes reflexionen sobre los procedimientos más adecuados para abordar preguntas sobre la realidad social y que confronten el derrotero de la sociedad argentina con procesos mundiales. En términos prácticos, se espera que los estudiantes desarrollen las competencias básicas tanto para

abordar un texto de las disciplinas de base como para leer el diario con comprensión creciente. El desafío, en síntesis, es centrarse en el estudio sistemático de la realidad social, incluyendo saberes de las disciplinas científicas, sus conceptos fundamentales y métodos de abordaje, más que estudiar sumativamente las disciplinas y ver qué relación podría hallarse entre ellas y la realidad (3).

De este modo, la enseñanza de las Ciencias Sociales asume, en la enseñanza básica, el valor formativo de dos caminos complementarios que pueden articularse entre sí: la aproximación a las disciplinas académicas del área y la contribución al ejercicio de la ciudadanía.

La aproximación a las disciplinas sociales incluye comunicar informaciones básicas, que permitan contextualizar la propia experiencia social; ofrecer categorías de interpretación de los datos, que promuevan una mirada globalizadora y crítica sobre la vida social, y orientar modos de aproximación, que favorezcan la sistematicidad y la argumentación.

La contribución al ejercicio de la ciudadanía incluye ampliar la experiencia social, complementando y enriqueciendo lo que la educación familiar le ha ofrecido a cada uno; favorecer valoraciones y posicionamientos, fomentando el compromiso subjetivo con la sociedad global y local, y fundamentar modos de intervención, a fin de superar la comprensión adaptativa o las propuestas basadas en opinión infundada.

No se trata de propósitos contradictorios, pero pueden entrar en contradicción cuando uno pretende eliminar al otro: cuando se pretende formar ciudadanos sin reflexión crítica o fomentar estudios disciplinares sin conciencia ética y política. En ambos casos, se traicionan tanto las mejores tradiciones de las Ciencias Sociales como el sentido formativo de la institución escolar.

El desafío ético y político de enseñar Ciencias Sociales

Este artículo ha intentado discutir para qué enseñamos y analizar cómo las diferentes respuestas que podemos dar a esta pregunta operan en nuestros criterios de enseñanza. Como hemos visto, las Ciencias Sociales permiten contradecir las miradas naturalistas y deterministas de quienes abordan ingenuamente la realidad social, sean estos niños o adultos atrapados en los modos infantiles de aproximarse al mundo social. Cada niño, como cualquier sujeto inexperto, comprende la sociedad en función de su propia experiencia social, de las hipótesis que se formula sobre ella y de las representaciones sociales que circulan en su entorno. El desafío de la enseñanza es ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto pro-

mueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran.

Los sentidos generales que reseñamos tienen que anclar en contextos concretos y requieren un análisis de las necesidades formativas de los estudiantes: ¿qué aspectos de su realidad podrían comprender mejor desde las Ciencias Sociales? ¿Qué prácticas de ejercicio de la ciudadanía podrían enriquecer si tuvieran mejores conocimientos sobre la realidad social? ¿Qué experiencias culturales le puede ofrecer la escuela a este grupo concreto? ¿Qué prejuicios hay que desarmar, qué tradiciones hay que interpelar, qué inquietudes hay que provocar en este grupo concreto de estudiantes? Estas y otras preguntas pueden orientar la definición de prioridades formativas y la selección de los contenidos específicos que se han de abordar.

El conocimiento de la realidad social y la construcción de dispositivos intelectuales que perdurarán más allá de la etapa escolar serán una herramienta para que los estudiantes, sujetos políticos de esta sociedad, inscriban su propia experiencia en los procesos colectivos. Señala Ulrich Beck:

(…) las crisis sociales aparecen como individuales, y cada vez menos se advierte su carácter social ni se someten a elaboración política. Ahora bien, así crece la probabilidad de que se produzcan brotes de irracionalidad de los más diversos tipos, incluidos los de la violencia contra todo lo que se etiqueta como “extraño”. Porque, efectivamente, en la sociedad individualizada, es donde surgen líneas de conflicto respecto de elementos identificables socialmente: la raza, el color de la piel, el sexo, la apariencia física, la pertenencia étnica, la edad, la homosexualidad o la minusvalía física (2000: 38).

Contra esa tendencia aislacionista y atomizada, la tarea de la enseñanza es correr el velo de lo obvio y desnaturalizarlo, cuestionar las conclusiones de una experiencia social atrapada en límites estrechos y ampliar el horizonte de mirada y de reflexiones. En una sociedad fragmentada, injusta y excluyente, buena parte de los discursos públicos tratan de mantener a los ciudadanos distraídos y dóciles. El trabajo es arduo y puede ser apasionante, aunque el desgaste de avanzar a contrapelo de los procesos culturales extraescolares puede minar nuestras fuerzas. Si la utopía funciona como motor de la tarea, una expectativa desmesurada y urgente puede desgastarnos rápidamente. José Antonio Castorina insiste en que

(…) nadie tenga la menor expectativa de que la enseñanza va a eliminar estas creencias, lo que va a hacer es cuestionarlas, ponerlas entre paréntesis, permitiendo que frente a cier-

tos problemas de la ciudadanía donde nos manejamos con sentido común podamos manejarnos con conceptos próximos a las ciencias sociales. Apostamos a una contribución a la formación del ciudadano, que el avance en el conocimiento social de los niños les permita un análisis político e histórico menos atado al sentido común, en ciertos contextos, pero no en otros (2008: 56).

Si, en buena medida, las creencias gobiernan el mundo o son la correa de transmisión para que quienes gobiernan el mundo lo hagan sin sobresaltos, someterlas a validación es y será, probablemente, un gesto de carácter subversivo, una acción política de construcción de autonomía ética e intelectual. Se trata de estudiar la realidad para entender su carácter contingente y mutable, para comprender que es fruto de la acción humana sobre el mundo natural, para asumir las posibilidades de intervenir en su conservación o en su transformación.

Habremos cambiado el para qué de la enseñanza cuando nuestros alumnos recuerden varios años después: "En las clases de Ciencias Sociales, siempre tenía que pensar mucho y descubría cosas que no sabía", "En las clases de Ciencias Sociales, aprendí a indagar en diferentes fuentes, contrastar visiones y defender mis ideas con argumentos", "En las clases de Ciencias Sociales, empecé a preguntarme en qué mundo vivo y quién soy en este mundo". Quizá no estemos demasiado lejos y para eso trabajamos.

Bibliografía

ALDEROQUI, Silvia; Silvia GOJMAN y Analía SEGAL (1995): Ciencias Sociales. Documento de Trabajo N.° 1. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA).

BAUMAN, Zygmunt (2001): En busca de la política. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BECK, Ulrich (2000): La democracia y sus enemigos. Textos escogidos. Barcelona: Paidós.

BERGER, Peter y Thomas LUCKMANN (1994): La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

CARRETERO, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós.

— y KRIGER, Miriam (2004): "¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global", en Mario CARRETERO y James F. VOSS: Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu.

CASTORINA, José Antonio (2008): “Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque”, revista La Educación en nuestras manos (Buenos Aires), núm. 79, junio.

DGCyE (2008a): Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Volumen 1. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

— (2008b): Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo. Volumen 1. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

ESCUDÉ, Carlos (1987): Patología del nacionalismo. El caso argentino. Buenos Aires: Tesis.

FURMAN, Melina y María Eugenia de PODESTÁ (2009): La aventura de enseñar Ciencias Naturales. Buenos Aires: Aique.

GALEANO, Eduardo (2004): Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Buenos Aires: Catálogos (1.º ed. 1998).

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1999): PreDiseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires. Marco General. Buenos Aires: Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación.

IAIES, Gustavo y Analía SEGAL (2004): “La escuela primaria y las ciencias sociales: una mirada hacia atrás y hacia delante”, en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (comps.): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

ITZCOVICH, Horacio (2007): La Matemática escolar. Las prácticas de enseñanza en el aula. Buenos Aires: Aique.

LEZCANO, Alicia (1999): “Las miradas sociológicas sobre los procesos de socialización”, en Sandra CARLI (comp.): De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires: Santillana.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1999): “La socialización postmoderna y la función educativa de la escuela”, en Félix ANGULO RASCO y otros: Escuela pública y sociedad neoliberal. Madrid: Miño y Dávila.

ROJAS, Ricardo (1930): La historia en las escuelas. Madrid: Librería “La Facultad” (1.º ed. 1909).

— (1971): La restauración nacionalista. Crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas. Buenos Aires: Peña Lillo Editor (1.º ed. 1909).

TOBÍO, Omar (2008): "La Didáctica de la Geografía y de las Ciencias Sociales frente al avance de la economía política de la incertidumbre", en Patricia Moglia y Carolina Cuesta: Las didácticas específicas y la formación del docente como profesional. San Martín: UN-SAM Edita.

TODOROV, Tzvetan (1993): Las morales de la historia. Barcelona: Paidós.

ZELMANOVICH, Perla (1998): "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI: Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós.

1. La categoría currículum escolar es muy amplia, y existen muchos adjetivos que se utilizan para recortar una parte o aspecto del currículum: prescripto, oculto, implícito, nulo, etc. En este caso, empleamos la noción de currículum residual o inercial para referirnos a lo que, alguna vez, formó parte de la prescripción y luego dejó de figurar en los diseños, pero pervivió en las prácticas y las tradiciones de enseñanza. En el caso de las Ciencias Sociales escolares, este tipo de contenidos y propósitos tiene una relevancia considerable porque, en buena medida, parece impedir o dificultar que ingresen nuevos enfoques.

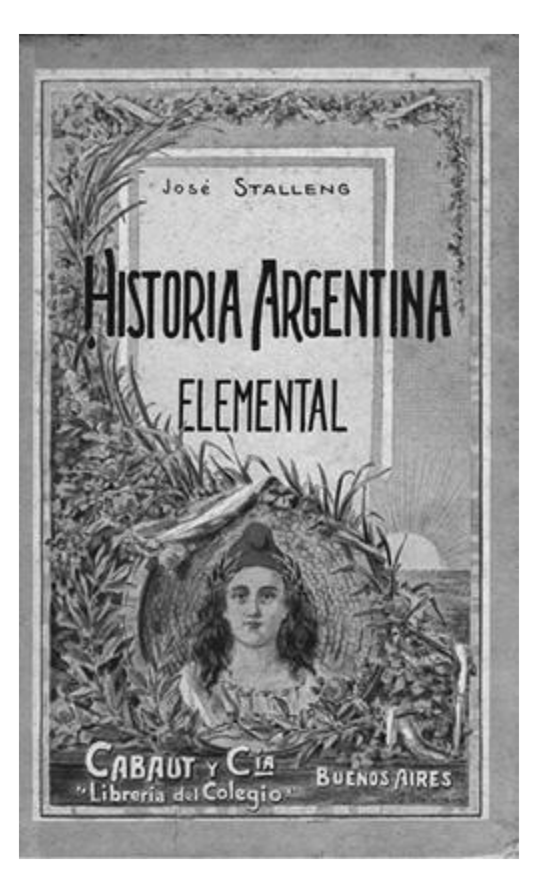
2. Tengamos en cuenta que la producción científica de las Ciencias Sociales también está teñida de concepciones políticas. La historiografía argentina, por ejemplo, nació desde el poder del Estado y fue producida, durante las primeras décadas, por dirigentes de fuste en la élite gobernante, como Bartolomé Mitre, Gregorio Funes y Vicente Fidel López.

3. Apuntamos a evitar intentos enciclopedistas o de completitud: aprender "la historia moderna" o la "geografía de Asia" no significa absolutamente nada, si desconocemos u ocultamos las definiciones y los supuestos que están detrás de esas frases: ¿por qué se ha llamado moderna una etapa de la historia que se quiso oponer a una antigua y a una medieval?; ¿cómo se justifica que una serie de accidentes delimiten continentes diferentes, si otros accidentes de la misma envergadura no lo hacen en otros casos? Enseñar "la historia" o "la geografía" puede enmascarar falsas totalidades.

CAPÍTULO 2

Nación: ¿algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar?

Silvia Finocchio



La nación en la escuela, hace cien años

Aquí, la tapa de un libro de lectura argentino. Una típica tapa de un texto de tiempos pasados, con un símbolo patrio. En este caso, un ícono: la libertad, con un rostro calmo, cintas celestes y blancas en su vestido y el gorro frigio en la cabeza, claro. Además, algo de la producción de la tierra, trigo y flores, que la rodea y enmarca. En el horizonte, prorrumpe un sol escolar (¿cuántos soles parecidos se habrán dibujado en los cuadernos?), con un conjunto de rayos ampliamente dispuestos.

Este libro de lectura, como muchos otros, cumplió un papel en la construcción de la memoria nacional de la Argentina a principios del siglo XX. En efecto, ese pequeño texto fue un lugar de memoria para miles de niños que lo leyeron como un evangelio nacional.

El autor de este manual, José Stalleng, cuenta la historia patria como solía estar presente en gran parte de los textos de entonces: el despliegue de la lucha contra un gobierno despótico, la metrópoli española y el establecimiento de una nación libre a partir de la Revolución de Mayo. Les siguen las luchas y los avances hasta ocupar un lugar prominente "entre las Naciones más civilizadas" (Stalleng, 1921: 94) cien años después, justo en ocasión del festejo del Centenario de la Revolución, momento en el cual olvidamos las pugnas contra España y comenzamos a hablar de madre patria.

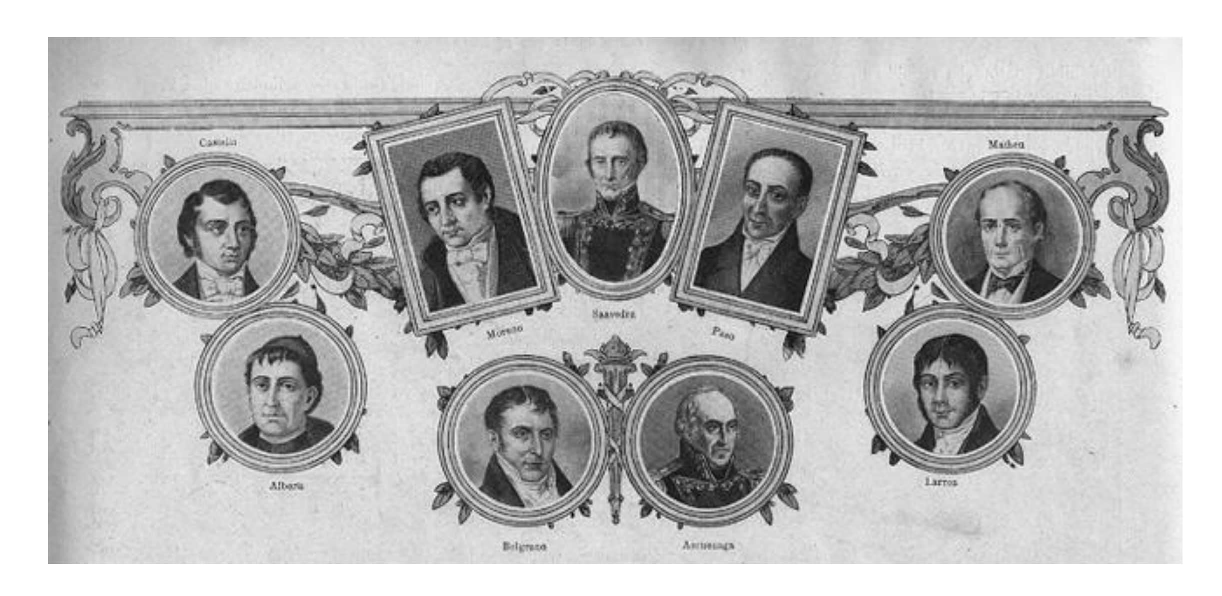
En la tapa se encuentra esa alegoría de la Libertad, que presenta el paisaje y la historia de la Argentina. Ensayemos una explicación. Pensemos en que la escuela debía, en primer lugar, argentinizar a los pequeños que hablaban diversas lenguas. Los dirigentes del país de principios del siglo XX, encandilados por la idea de unidad y temerosos de la presencia de tantos inmigrantes —1.000.000 de italianos; 700.000 españoles; 90.000 franceses; 70.000 rusos, en su mayor parte, judíos; 65.000 turcos, en su mayoría, sirio libaneses;

35.000 austro-húngaros; 20.000 alemanes, y un número muy inferior de portugueses, suizos, belgas y holandeses (Cibotti, 2000: 367)— agregaron a la aspiración de civilizar el propósito de erradicar otras lenguas y culturas. En este marco, una enseñanza obligatoria de la Historia asumiría la tarea de comunicar el amor a la patria por medio de una representación del pasado alrededor de la única Argentina. La educación del ciudadano se hizo así eco del lema de la Argentina como tierra de libertad y como crisol de un pueblo fuerte y sano que venera a los próceres que lograron la emancipación y la independencia.

Hacia 1910, instalada la República conservadora como régimen político, la Argentina tenía un cincuenta por ciento de su población rural, sembrada de pueblos volcados a su propia vida campesina, y en su mayoría, no hispanoparlantes, así como ciudades en rápida transformación y crecimiento por el flujo inmigratorio. Las elites dirigentes propusieron entonces inculcar en esta Argentina de campañas, pueblos y ciudades con diversidades lingüísticas y culturales, su idea de nación como crisol de razas y, al mismo tiempo, suscitar la adhesión al régimen republicano.

Si bien se hizo obligatorio el servicio militar para los hombres, en primer lugar, a la escuela, se le asignó el imperativo de trabajar la identidad nacional, de crear nuevos argentinos, patriotas y respetuosos del orden nuevo. Y fue la imagen de la Libertad la que introdujo a los niños en ese mundo, con un relato histórico, al que acompaña. La Libertad que presenta el libro de Stalleng lleva un gorro frigio, el que usaron los libertos en el Imperio romano, y que también llevaron los revolucionarios en Francia. Pero acá no porta una espada o la bandera tricolor ni se muestra una mujer luchadora, sino que se trata de una figura casi angelical rodeada de cintas celestes y blancas. ¿Qué les decía la imagen a los niños de los más diversos rincones del país hace cien años?

En la Argentina, hacia 1910, dos profesores de Historia del Colegio Nacional de Buenos Aires, Carlos Imhoff y Ricardo Levene, publicaron La historia argentina de los niños en cuadros, con prólogo del presidente de la Universidad Nacional de La Plata, Joaquín V. González, quien sostenía la importancia de una novedosa tendencia pedagógica que privilegiaba el lugar de las imágenes. Se consideraba que los conocimientos transmitidos de un modo verbal o libresco eran superficiales porque no llegaban a la conciencia de un modo natural, esto es, por la intuición. Por eso, era importante estimular la intuición en el niño. Y para ello, eran fundamentales los objetos o láminas en el aula, así como imágenes en los textos:



El primer gobierno patrio, en La historia argentina de los niños en cuadros, Buenos Aires, 1910.

> (...) entra en la corriente nueva de los textos para niños y jovencitos de las escuelas comunes y primeros años secundarios consistente en abandonar la estéril narración in extenso y razonada de las antiguas enseñanzas mnemónicas, para procurar el mejor resultado por la impresión más viva y duradera en el alma del escolar (…) El empleo de la imagen, tan amplia y tan justamente difundida en estos últimos tiempos como el auxiliar de toda clase de estudios, y en particular en los de historia y geografía, á los cuales sirve de tal modo, que constituye hoy uno de los elementos más esenciales. La imagen ha sido y es cada día más, juzgada por los sabios pedagogos, como el alma de la enseñanza de las ciencias morales en las primeras edades de la vida. Ella completa conceptos, relatos y descripciones, substituye su poder sugestivo á la naturaleza ausente de la clase ó del cuarto de estudio, reparando al niño a interpretarla mejor cuando se halla en su presencia; reemplaza —y es honesto decirlo— la insuficiencia, la vaguedad, la timidez, la pobreza ó la discusión ocasionales de la formación histórica, y como lámina en la fábula, la aconseja ó el cuento moral, ahonda en el alma juvenil la impresión del detalle, el rasgo conductor, la intención no manifiesta. La historia, más que ilustrada, referida por la imagen misma, tiene una existencia y un interés distinto del de la obra literaria, difícil de realizar en estos grados de la escala didáctica; vive por el poder evocador del arte, se grava con el doble interés patriótico y humano, y crea en la conciencia del estudiante ideas propias, por la inducción subconsciente que la figura por sí misma provoca en el observador.

Joaquín V. González: Prólogo a La historia argentina de los niños en cuadros, Buenos Aires, 1910.

Las imágenes se orientaban sutil —y fundadamente— a la formación del alma. El alma de los pequeños alumnos, conducidos por la figura de la Libertad y acompañada por los retratos de los héroes, por los íconos del Cabildo y la Casa de Tucumán, por los símbolos patrios o por la imagen del abuelo San Martín ofreciendo sus máximas a su nieta Merceditas. Ellas les indicaban a los niños cómo conducirse y cómo comportarse para llegar a formar parte en la mayoría de edad del cuerpo político de ciudadanos, esto es, una nación homogénea y compacta. Así, además de las palabras, una galería de imágenes contribuía a que los niños de muy diversas procedencias reconocieran esta historia nacional como propia y olvidaran otras.

En el sistema educativo argentino, la enseñanza de la historia tuvo la tarea principal de unificar el relato sobre el pasado histórico. Las particularidades de esta tarea estaban relacionadas con la cuestión de la inmigración, pero también con la necesidad de superar las luchas internas. En efecto, en primer lugar resultaba imprescindible saldar un pasado reciente atravesado por múltiples conflictos entre quienes, enfrentados por guerras de independencia, guerras civiles y luchas facciosas, a partir de la conformación de los Estados Nación, serían considerados ciudadanos hermanos e hijos de la patria. En segundo lugar, se planteaba la cuestión de la incorporación de inmigrantes a quienes —como mencioné, ese pasado les era completamente ajeno, pero debían compartir a partir de su arribo. En los mitos que forjaron el imaginario nacional, la Argentina se presentaba como un crisol de razas en el que todos eran bienvenidos y podían progresar en la sociedad y en la cultura.

Cabe recordar que la Historia Patria o la Historia Nacional eran el complemento de una escuela que encontraba su fuerza pedagógica en los ritos: las efemérides, verdadero santoral de la patria; los actos escolares y las oraciones a la bandera, especie de misas laicas; el respeto a los símbolos patrios, los discursos escolares en los cuales la palabra pública y la presencia del Estado eran encarnados por la Señorita Directora.

A medida que la escuela hizo de los rituales y de los contenidos de Historia algo fundamental para la formación nacional, una parafernalia de artefactos comenzaron a vincular el día a día de la escuela con las efemérides, sus liturgias y sus símbolos. Desde entonces, los materiales educativos incluyeron de modo prolífico poemas y versos para los actos escolares; antologías poéticas para el calendario escolar; prosas para los actos escolares; biografías para la evocación según el calendario escolar; monólogos para las fiestas; relatos dialogados de la historia nacional para representar; retablo escolar o teatro de efemérides; re-

latos, glosas y apostillas para la evocación; ideas para discursos, monografías y fiestas teatrales; información sobre los símbolos nacionales para que usen los maestros en sus relatos y conversaciones; sugerencias de láminas para acompañar relatos dramáticos nacionales; sugerencias para confeccionar escarapelas nacionales; desarrollos gráficos para que los alumnos realicen en los cuadernos símbolos, guardas, palmas, objetos históricos y fachadas de edificios históricos; preguntas para conversar sobre los momentos culminantes de la historia nacional; textos o fragmentos para leer y comentar en clase; cuadernos de efemérides; calendario escolar; banderines y señaladores para obsequiar, entre otras propuestas (Finocchio, 2009).

La búsqueda de un pasado que legitimase la constitución del Estado nacional y el deseo de asegurar una continuidad en la sucesión de las generaciones hacía iniciar los estudios de la historia argentina con la historia de los países de Europa, en particular con España, reinado por reinado. Continuaba con los gobiernos coloniales y las invasiones extranjeras que habían amenazado la integridad territorial. El relato culminaba con los grandes episodios de la Independencia y la constitución del Estado nacional, responsable de conducir a la Argentina al destino de una gran nación. La historia priorizaba, en consecuencia, al Estado nacional como el principal actor de la realidad argentina, al tiempo que mantenía un criterio de jerarquización social que preservaba la superioridad blanca frente a indígenas y negros.

La nación en la escuela, hoy

El debate actual en la escuela suele pasar por la pregunta sobre si hay algo que valga la pena recordar y que valga la pena celebrar.

Para Carlos Monsiváis (2006), un ensayista mexicano, la versión escolar de la historia todavía predominante en muchos de nuestros países es uno de los ecos más fuertes del melodrama latinoamericano. Tras dar forma laica a herencias culturales cristianas, el melodrama de la historia escolar pone en acción héroes que dan su vida por los demás, se dirigen con dignidad a la muerte (que siempre es por la patria) y trascienden en el reconocimiento de sus compatriotas por sus abnegados gestos. Según el autor, el melodrama permite que héroes y tragedias conjuguen la historia nacional con los dramas personales: "Si al país le ha ido como le ha ido, ¿por qué a mí no?" (Monsiváis, 2006).

En este sentido, cabría pensar en cómo, en las últimas décadas, la historia escolar ha venido conjugando algunas de sus cualidades no solo con la literatura, sino con ciertas lógicas predominantes de los medios audiovisuales —en especial, las telenovelas y los noticieros—, con particulares efectos en los modos de entramar la vida y de modular la esperan-

za. Es frecuente hoy que la historia, nacida de la escuela y recreada por la televisión, llegue al aula con ingredientes diferentes a los de las primeras décadas del siglo XX. Por ejemplo, rituales nacionales en los que se asocian los acontecimientos del 25 de Mayo con antorchas y con los problemas de la inseguridad en la Argentina.

Pero no es solo con la lógica melodramática de los medios de comunicación, también es mucho del dolor que expresan las jóvenes generaciones, y en especial los sectores populares, a través de su cultura:

"Algo que no estaría mal

y a todos nos gustaría

un sitio en Internet

donde meter porquerías.

Para meter atorrantes

para poner delincuentes

para encerrar gobernantes

que le roban a la gente".

Pasión Quemera, murga del barrio de Parque Patricios, Ciudad de Buenos Aires.

Desde distintos lugares, como la murga de Pasión Quemera, estas canciones refieren con virulencia la visión que los jóvenes —a partir de su experiencia cotidiana de la arbitrariedad del poder— tienen de la dirigencia política. La construcción de la ciudadanía en nuestros países estuvo siempre ligada a la construcción de la democracia. Por ello, transitó por caminos conflictivos. La ciudadanía se fue conformando en las alternativas de la vida pública: desde los setenta en adelante, por ejemplo, las experiencias fueron de la clausura política al voto cautivo de los partidos mayoritarios durante varias décadas, luego se pasó rápidamente al enorme voto nulo y blanco de octubre de 2001, y a las cacerolas y las asambleas barriales en diciembre, hasta las elecciones de los últimos años asociadas a la necesidad de reconstruir las legitimidades políticas en cuestión.

Puede sostenerse que, en este marco, el mito de la decadencia reemplazó al mito del crecimiento (Seman y Merenson, 2007). Y este proceso fue visible también en la escuela primaria: de la exposición de las diversas producciones agropecuarias como emblemas del

ascenso económico y social de la Argentina a las insistentes voces de los niños que repiten que, en el país, sólo hay corrupción.

El mito de la decadencia se expresa de tres modos, según Seman y Merenson (2007): por un lado, los argentinos siempre tuvimos determinados vicios (especuladores, autoritarios, antinacionales); por otro, los argentinos perdimos o desaprovechamos determinadas oportunidades históricas (el orden conservador o el primer peronismo); y finalmente, oscilamos entre opuestos, pero no logramos una síntesis que supere ambas situaciones.

A veces, esa decadencia se asocia a lo político-institucional (debilitamiento democrático); en otras ocasiones, se relaciona con lo económico y social (pérdida de derechos sociales); en determinadas circunstancias, se vincula con lo moral (narración centrada en cambios en los valores y las costumbres), y por último, también se alude al papel de lo cultural (en especial, como producto de la difusión de las culturas mediáticas y digitales).

Estos autores plantean la necesidad de desnaturalizar la idea de mal asociado a la argentinidad así como la percepción de marcha espasmódica o de movimiento pendular como cualidades de los argentinos y de su historia. Pero también reconocen que el mito de la decadencia es un modo de existencia hoy. La Argentina vive uno de los momentos más pesimistas de su historia y, por más que se intente escapar de ese sentido y hacerle un lugar a cierta voluntad de transformar al país, siempre se está partiendo del reconocimiento de su declive.

En términos teóricos, en los últimos treinta años, se aceptó casi unánimemente la idea de lo nacional como algo construido, como pura invención de las elites (Hobsbawn, 1983) o como imaginación de las comunidades (Anderson, 1993). Sin embargo, recientemente otras perspectivas apuntan a interpretar la nación como algo existente en sí. Alejandro Grimson (2007), que comparte sus indagaciones con Pablo Seman, por ejemplo, desde una postura que define como experiencialista, sostiene que las investigaciones que han seguido los postulados de Hobsbawm y Anderson se han vuelto superficiales. Afirma que declarar que lo nacional es un invento socialmente construido pierde relevancia ante la premisa de que todos los hechos humanos son inventos socialmente construidos.

Examinar lo que somos hoy, tanto en términos individuales como colectivos, tanto en el plano de las ideas como de las emociones, es un trabajo que por momentos anima, pero, en otros muchos, incomoda. Sin embargo, no se deja de intentarlo a la hora de disponerse a construir un nosotros más plural, inclusivo y democrático.

“Miras en la pantalla, y estás confundido,

solo ves policías y farsantes políticos,

señalando con el dedo hacia otro lugar,

no necesitamos guías, sabemos mirar.

Tomar lo bueno es desafiar al destino,

al escuchar las fanfarrias sonar,

hay que cerrar los oídos.

Porque el sistema grita es servidor del capital,

callando al poeta pues no es de comerciar.

La estatura de mi optimismo

no tiene hospedaje en un asilo

mientras halla un niño que se quiera formar

en la profesión del alma que es soñar.

No quiero hacer no, un discurso florido,

ni una rima exacta, tampoco un lirismo,

vengo a entregarles mi efusividad.

Nosotros existimos y no somos sociedad".

Sistema al mejor postor (la pantalla), Bersuit Vergarabat

Si entendemos que la tarea docente es dar a nuestros alumnos claves que les permitan interpretar el mundo, es necesario ofrecérselas. La banda Bersuit Vergarabat alude a la exclusión de muchos sectores y, también, de sus ilusiones. La letra de esta canción expresa la necesidad y las ganas de creer en algo. Es en este aspecto, en la necesidad de creer, donde los contenidos escolares y la transmisión que realiza la escuela cobran sentido para nosotros y para nuestros alumnos. Es frente al planteo de la necesidad y a las ganas de creer en algo como la formación de la ciudadanía, la configuración de identidades y el tratamiento de lo político, en un sentido amplio, pueden constituirse en aperturas a una inquietud que atraviesa la proyección de la propia vida.

En los últimos años, ha crecido el consenso acerca de la importancia de enseñar derechos humanos, derechos ambientales o valores éticos y sociales en la escuela. Tanto los diseños curriculares oficiales como los libros de texto han introducido estos contenidos al mismo tiempo que renovaron los materiales y los abordajes. Sin embargo, la adopción de valores y reglas democráticas se asume más como una retórica legitimadora que como una cultura pedagógica que piensa en la escuela como una esfera pública. La educación del ciudadano es frecuentemente pensada como una preparación para el después, y desde esa premisa, no logra convertirse en un principio articulador de nuevas prácticas.

Es necesario revisar la cultura escolar heredada de modo que los alumnos no solo aprendan conceptos, como las reglas y normas de la vida democrática, sino que vivan experiencias propias de una escuela democrática: votar, tomar decisiones en conjunto, hacerse responsables de las consecuencias de las decisiones que toman, argumentar, debatir, evaluar y controlar, entre otras tareas cotidianas. Entender lo político no como algo que se posee, sino que se ejerce.

En la misma dirección, la escuela tendrá eficacia, y en particular las clases de Historia, si se convierten en ámbitos de discusión tanto de los mitos del progreso como de la decadencia, de modo de responder a algunas preguntas auténticas de nuestros alumnos, permitiendo a la vez enmarcar sus historias familiares así como interrogar las noticias de los medios de comunicación.

La desnaturalización de los supuestos etnocéntricos que dieron forma a nuestra identidad nacional permite forjar una mirada crítica sobre la incorporación subordinada de ciertos grupos, en especial indígenas y afrodescendientes, en la comunidad nacional. Esa incorporación subordinada fue, en gran parte, legitimada en términos culturales y tuvo efectos en la composición clasista de la sociedad argentina —la situación de pobreza de los llamados cabecitas negras se explica por cuestiones no solo de clase, sino también raciales—. Asimismo, tuvo consecuencias en la posibilidad efectiva de estos grupos de gozar de ciertos derechos que supuestamente les cabrían por el hecho de pertenecer a la comunidad nacional o estatal.

Reafirmar el lado político de la nación supone levantar la idea de ciudadanía como espacio político-legal que nos englobe como comunidad. Como vimos, la nación tradujo la sensación de pertenecer a una comunidad y fue la argamasa que nos unió. En el seno de esta comunidad, la política fue una herramienta que permitió forjar una historia, una experiencia y un porvenir compartidos, aunque las luchas y los logros no implicaron lo mismo para todos.

La reflexión que interroga hoy nuestra identidad nacional apunta a pensar en un nosotros más amplio, un nosotros capaz de escuchar el pasado y el presente para poder aliviarse de palabras y miradas racistas, un nosotros que admita distintas voces en su interior y dialogue con ellas, un nosotros que considere el futuro para pensar en la vida en común y para imaginar una sociedad más justa, en fin, un nosotros que permita reconocer la experiencia argentina con sus logros y problemas, albergar algunas ilusiones compartidas y renovarlas cada tanto.

Por esto, se sigue pensando y explorando en los modos en que la educación histórica puede enriquecer la formación de las jóvenes generaciones. Y allí aparece la historia prestando una atención crítica a los efectos etnocéntricos y excluyentes de la nación, enfrentando la violencia de la representación de los discursos fundacionales de la nación que excluyen a indígenas y a negros, permitiendo a los argentinos de todas las clases, etnias y regiones ubicar sus experiencias cotidianas en una mínima trama compartida de penas y de logros, construyendo un espacio en que los significados de autoridad cultural son negociados, habilitando la posibilidad de construir un imaginario de futuro que movilice las energías alrededor de lo común. En fin, una historia escolar que intenta desprenderse del mito escolar del progreso asociado al granero de mundo y crisol de razas, así como del mito de la decadencia centrada en los desaciertos históricos y fallas nacionales.

Bibliografía

ANDERSON, Benedict (1993): Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México D. F.: Fondo de Cultura Económica (1.º ed. 1983).

CIBOTTI, Ema (2000): “Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante”, en Mirta LOBATO (comp.): Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916). Buenos Aires: Sudamericana.

FINOCCHIO, Silvia (2009): La escuela en la historia argentina. Buenos Aires: Edhasa.

GRIMSON, Alejandro (comp.) (2007): Introducción, en Política y cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Edhasa.

HOBSBAWM, Eric y Terence RANGER (1983): The Invention of the Tradition. Cambridge: Cambridge University Press. (Versión en español: La invención de la tradición. Barcelona: Crítica, 2002).

IMHOFF, Carlos y Ricardo LEVENE (1910): La historia argentina de los niños en cuadros. Buenos Aires: Librería Nacional de J. Lajouane y Cía.

MONSIVÁIS, Carlos (2006): "Se sufre porque se aprende. (De las variedades del melodrama en América Latina)", en Inés DUSSELy Daniela GUTIÉRREZ: Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: FLACSO-OSDE-Manantial.

SEMAN, Pablo y Silvina MERENSON (2007): "Percepción de la historia, sentimientos e implicación nacional en Argentina y Brasil", en Alejandro GRIMSON (comp.): Política y cultura en Brasil y Argentina. Buenos Aires: Edhasa.

CAPÍTULO 3

Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje[1]

Beatriz Aisenberg

¿Es posible leer en la escuela?

Delia Lerner

La lectura es una herramienta fundamental para aprender Historia. Y lo es hasta tal punto que, en ciertas condiciones, leer textos de Historia y aprender Historia son dos procesos que se funden en una misma actividad: aprendemos Historia leyendo.

Esta conjunción entre lectura y aprendizaje es casi ajena a la realidad escolar. Si bien el trabajo con textos ocupa un lugar central en la enseñanza de la Historia, la escuela fracasa en su cometido: muchos alumnos no aprenden Historia leyendo. Es más, lejos de articularse con el aprendizaje, la lectura en nuestra asignatura quedó asociada a la pasividad de los alumnos y al estudio memorístico que tan poco tiene que ver con la lectura y con la construcción del conocimiento histórico. Esta situación forma parte de la profunda desnaturalización que sufre la lectura en la escuela, caracterizada por Delia Lerner, que la lleva a plantearnos este interrogante tan clave como provocativo: "¿Es posible leer en la escuela?". Además, Delia Lerner (2001) traza un fecundo camino para que la lectura escolar recupere su naturaleza y su sentido, condición que considera imprescindible para la democratización de la enseñanza. Este artículo pretende constituir un eslabón más en este camino, buscando aportar algo de luz sobre las condiciones de las situaciones de lectura en las clases de Historia que pueden contribuir a que los alumnos aprendan leyendo. Más específicamente, nos centraremos en las consignas con las que se propone a los alumnos abordar los textos, en relación con los contextos en los que se desarrolla la lectura, es decir, en relación con cómo y para qué se lee. También analizaremos las interrelaciones entre las consignas, los contenidos y el aprendizaje de los alumnos.

---

[1] Producción del Proyecto UBACyT F085, codirigido por D. Lerner y B. Aisenberg. El subequipo dedicado a Historia está integrado, además, por M. Torres, K. Benchimol, A. Larramendy, L. Cohen, A. Carabajal y A. Olguín. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. El trabajo amplía y profundiza el artículo "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", publicado en Lectura yVida, Revista Latinoamericana de Lectura, año 26, núm. 3, septiembre de 2005.

Leer Historia: reconstruir el mundo histórico desplegado en los textos

En la tradición escolar está instalada la concepción según la cual leer es extraer información de los textos, como si estos fueran recipientes y la tarea del lector fuera relativamente pasiva y sencilla: se limitaría a localizar y sacar trozos de la información que está en un texto, y que sería la misma para cualquier lector. Desde esta idea, leer parece una tarea poco exigente. Se concibe la lectura como una habilidad general que se enseña y se adquiere en los primeros grados y que luego se usa para aprender cualquier asignatura escolar. Leer para aprender no aparece aquí como un problema: sería suficiente disponer de textos de calidad sobre los contenidos que nos proponemos transmitir. En cuanto a la enseñanza de la Historia, si bien se considera que la lectura provee insumos imprescindibles, se privilegia el trabajo posterior: el trabajo intelectual interesante para el aprendizaje de Historia —como explicar, relacionar, inferir, etc.— vendría después de la lectura, a partir de la supuesta información ya extraída (Lautier, 1997). Desde esta concepción, no se entiende por qué los alumnos encuentran dificultades para comprender los textos. Sin embargo se trata de una idea muy arraigada y difundida: incluso muchos alumnos nos dicen que leer es fácil… cuando acaban de leer un texto que apenas comprenden.

En contrapartida, hace ya tiempo, las investigaciones psicolingüísticas demostraron que la lectura es un proceso interactivo de construcción de significados en el que la contribución del lector es tan decisiva como la del escritor. Además, lo que cada lector puede reconstruir en la lectura depende de sus conocimientos previos sobre el tema del texto; por eso diferentes lectores que leen el mismo texto pueden hacer interpretaciones muy distintas (Goodman, 1982). En otras palabras: el significado construido en la lectura es producto de la interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto. Con lo cual, lo que comprendemos al leer un texto de Historia depende, en gran medida, de lo que ya sabemos de Historia y del mundo social en general. Estos conocimientos son las herramientas que nos permiten leer y conocer.

De acuerdo con Audigier (2003), leer un texto de Historia implica “entrar en el mundo del texto y reconstruir ese mundo”, es decir, reconstruir en nuestras mentes una representación de las situaciones, de las experiencias, motivaciones, causas y consecuencias a las cuales se refiere el texto. Como señalamos recién, para realizar este trabajo de reconstrucción, que nos permite aprender Historia leyendo, utilizamos como herramientas —como marcos de asimilación— nuestros conocimientos previos sobre Historia y sobre el mundo social. Diferentes estudios han mostrado que las dificultades que se les presentan a los alumnos en la lectura, muchas veces, se originan en la falta de conocimiento histórico o social necesario para interpretar los textos y que, además, el conocimiento que tienen los

lleva a construir interpretaciones muy diferentes de las que hacemos los adultos (Aisenberg, 2005b y 2008; Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008; Kaufman y Perelman, 1996; Perelman, 2008).

En síntesis, si pretendemos que los alumnos aprendan Historia al leer, es preciso, por un lado, promover en el aula un trabajo genuino de reconstrucción, en el que los alumnos puedan establecer intensas relaciones entre su mundo (y sus conocimientos) y los mundos históricos desplegados en los textos; y, por otro lado, resulta fundamental brindar la ayuda que los alumnos necesitan para afrontar las dificultades que se les plantean en la lectura. Pero también hay otros aspectos decisivos que pasaremos a considerar.

El propósito lector y las consignas de lectura

Como venimos sosteniendo, la comprensión que podemos alcanzar de un texto depende de su calidad, de los conocimientos previos que tengamos sobre el tema y del tipo de relaciones que establezcamos entre lo que ya sabemos y lo que vamos leyendo. Isabel Solé (1994) remarca otro factor decisivo en la calidad de este tipo de relaciones y que, por ende, resulta determinante para la comprensión: es el de los objetivos o intenciones que presiden la lectura. También Goodman (1996) señala que lo que el lector puede comprender en una lectura particular depende del objetivo que persigue; de ello se desprende que un mismo lector, en distintas situaciones de lectura, puede construir interpretaciones diferentes de un mismo texto. Esto es así porque, como señala Solé, “los objetivos determinan las estrategias que ponemos en juego para lograr una interpretación del texto” (Solé, 1994); y las estrategias son las responsables de la comprensión y del control que ejercemos sobre la comprensión (Solé, 1994). Con lo cual, son los propósitos de la lectura los que determinan el trabajo intelectual —el esfuerzo cognitivo— que desplegamos al leer. En consecuencia, la posibilidad de que los alumnos reconstruyan el mundo histórico de un texto, y de que aprendan historia leyendo depende del propósito que ellos mismos asuman en su lectura. Por ello, es fundamental analizar para qué leen los alumnos en las clases de Historia. Esto nos remite a las consignas de lectura dado que, tal como caracterizaremos a continuación, mediatizan la interacción de los alumnos con los textos.

En las clases de Historia, la lectura constituye un medio para enseñar determinados contenidos. Para orientar hacia ellos la atención de los alumnos, desde nuestra perspectiva docente, las consignas son herramientas imprescindibles. En contrapartida, para los alumnos, la consigna remite habitualmente a una actividad impuesta que no deben transgredir: se esfuerzan por identificar cuál es la tarea solicitada para satisfacer las expectativas del docente; además, los alumnos suelen buscar la vía más económica para arribar a la res-

puesta, con lo cual interpretan la consigna del modo más restrictivo posible (Basuyau y Guyon, 1994). En tanto, cuando leen, la preocupación central de muchos alumnos es cumplir con las consignas, estas suelen jugar un rol destacado en la configuración del objetivo de la lectura: leen para responderlas. Así lo constatan diferentes autores: según Marie Guernier (1999): "Para los alumnos, leer en clase es sobre todo responder preguntas sobre el texto"; también Solé (1994) sostiene: "Cuando la secuencia lectura/preguntas/respuestas se generaliza, se generalizan también para los alumnos unos objetivos de lectura: leer para responder luego unas preguntas".

Dado que, como ya señalamos, el trabajo intelectual desplegado en la lectura guarda estrecha relación con el propósito lector, las consignas influyen en el tipo de lectura que realizan los alumnos. Por ello, resulta crucial analizar si las consignas que proponemos promueven en los alumnos la modalidad de lectura necesaria para aprender Historia. Cabe aclarar que no concebimos una relación lineal ni determinante entre las consignas planteadas y la modalidad de lectura que despliegan los alumnos; las consignas son solo un factor dentro de una situación de aula que siempre es muy compleja. No obstante, y más allá de lo que pueda hacer cada uno de nuestros alumnos, es fundamental analizar si la tarea que les estamos pidiendo sirve realmente para aprender lo que queremos enseñar; en otras palabras, si la tarea preserva el sentido de los contenidos de enseñanza.

En función del marco hasta aquí presentado, pasaremos a analizar las consignas y modalidades de lectura predominantes en la enseñanza usual de la Historia. Luego presentaremos una caracterización de situaciones de lectura y de consignas que contribuyen a promover el aprendizaje de la Historia, tal como lo muestran los resultados de nuestra investigación didáctica en curso sobre la lectura como objeto de enseñanza y como herramienta de aprendizaje (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009).

En la enseñanza usual: cuestionarios y lectura en soledad

En la enseñanza de la Historia, de acuerdo con Audigier (1992), tenemos una tradición de microcuestionarios, que parece basada en el supuesto de que la comprensión del texto —de la complejidad de la realidad de la cual da cuenta— se diera más claramente como resultado de la acumulación de microrrespuestas a micropreguntas. En consonancia con ello, Basuyau y Guyon (1994) (5) señalan que las consignas más frecuentes son las de descomposición de un texto en informaciones puntuales, que llevan a poner en juego fundamentalmente la estrategia de localización; el trabajo intelectual que esto promueve es la identificación y reproducción de información. Con ello, el propósito lector de los alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder a las preguntas;

propósito que muchas veces puede alcanzarse con una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender.

Cabe señalar que el microcuestionario proviene de la descomposición analítica del texto que hace el docente cuando planifica. El alumno puede interpretar el listado de preguntas como una sumatoria de tareas puntuales e independientes para resolver, y no como parte del análisis de una totalidad o como tareas interrelacionadas. Es decir, las preguntas orientan al alumno directamente a partes, salteando (sin promover) la mirada sobre el texto como totalidad, mirada que generalmente es necesaria para construir una representación integrada de la situación histórica desplegada en el texto y que se pretende enseñar. Con lo cual, las consignas de descomposición no sólo descomponen el texto, sino que pueden llevar a ocultar o a deformar el objeto que se pretendía enseñar; se trata de un problema vinculado a la interrelación entre forma y contenido de enseñanza, cuestión clave que iremos retomando a lo largo del trabajo.

Ahora bien, desde hace tiempo muchos docentes tomaron distancia de las consignas de descomposición y proponen la lectura a partir de cuestionarios-guía con consignas que pretenden orientar a los alumnos hacia la construcción de ideas globales, explicaciones o relaciones; son consignas muy diferentes de las de descomposición, en tanto su resolución requeriría de un trabajo intenso de reconstrucción del mundo del texto. Suelen ser preguntas consistentes con los contenidos que se pretende enseñar. El problema que reencontramos en estos casos es que los alumnos, con frecuencia, no comprenden estas consignas o no pueden hacer solos el trabajo de lectura que haría falta para responderlas.

Pero el problema no es de los alumnos… Desde hace tiempo se ha señalado que las llamadas Guías de comprensión lectora son ejercicios de evaluación de la comprensión y no de enseñanza (Solé, 1994). Las preguntas por sí mismas no ayudan a comprender y terminan alejando a los alumnos del trabajo de lectura: en lugar de concentrarse en interpretar lo que pueden del texto y de reconstruir lo que está a su alcance, dedican buen tiempo de la clase a tratar de entender qué quiere el maestro. Los alumnos terminan copiando partes del texto, porque solos no pueden hacer otra cosa. Contribuyen a generar este resultado las costumbres didácticas ligadas al supuesto de que la lectura no es una actividad compleja: generalmente se deja que los alumnos trabajen solos con los textos; de este modo, es muy difícil reconocer y ofrecerles la ayuda que ellos necesitan para afrontar los obstáculos que se les presentan en la lectura, muchas veces vinculados al contenido o a la práctica de leer textos de historia.

Además, sean preguntas de descomposición o complejas, sea en trabajo individual o grupal, la tarea para los alumnos (el consabido qué-hay-que-hacer) sigue siendo responder el cuestionario. La tarea central no es leer, la lectura queda como un medio para cumplir con la tarea… y los alumnos se esfuerzan para satisfacer nuestro pedido. Estamos ante una tensión, veamos de qué se trata.

Decíamos que concebimos la lectura como un medio para enseñar Historia, y en este sentido, las consignas son herramientas imprescindibles para orientar a los alumnos hacia los contenidos para enseñar. Pero para que puedan aprender Historia leyendo, es preciso que los alumnos se involucren como sujetos desde sus perspectivas, y tiendan relaciones entre su mundo y el mundo plasmado en el texto; esto requiere de cierta autonomía en la interacción con el texto. ¿Cómo lograr que las consignas no se interpongan y obstaculicen la lectura?

En la enseñanza de la Historia (y de las Ciencias Sociales en general) tenemos el desafío de afrontar una tensión que se genera entre, por un lado, la necesidad de orientar la interpretación de los textos en función de los contenidos a enseñar y, por otro lado, el espacio de libertad que es preciso otorgar a los alumnos para que puedan desenvolverse como lectores y reconstruir desde sus mundos los mundos históricos desplegados en los textos. Afrontar este desafío es un problema central.

Para enseñar y aprender Historia leyendo: lectura compartida, consignas globales y abiertas

Para que los alumnos aprendan Historia leyendo es preciso promover un trabajo de reconstrucción de las situaciones históricas desplegadas en los textos. ¿Qué condiciones didácticas son necesarias para promover en el aula esta modalidad de lectura? Esta pregunta orienta nuestra investigación (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009 (6)). Llevamos diez años (7) diseñando, implementando y analizando situaciones de lectura en el marco de proyectos de enseñanza —concebidos como secuencias didácticas— sobre diferentes temáticas históricas, de 4.º a 9.º año de la escolaridad (con alumnos de 9 a 14 años). En estos proyectos, buscamos que quede encarnada la lectura como herramienta para aprender Historia. En relación con ello, las situaciones de lectura se estructuran y desarrollan articulando dos pilares (o cuestiones básicas). El primer pilar es que son situaciones donde el contenido "manda", es decir, se propone la lectura claramente enmarcada en el estudio de un tema de historia (8). Y se busca instalar como propósito de la lectura conocer este tema o alguno de sus aspectos.

El segundo pilar, entrelazado con el anterior, es que queda privilegiada la actividad de lectura en varios sentidos, se lee mucho y se relee en distintas situaciones. En primer lugar, se articulan lecturas de diferentes textos sobre una misma temática o sobre aspectos complementarios de una misma temática (Lerner, Aisenberg, Espinoza, 2009). En segundo lugar, se articulan lecturas individuales, grupales y colectivas del mismo texto (Lerner, 2002). En tercer lugar, la tarea que se pide a los alumnos es leer; lo que supone que el texto no es un simple medio para resolver otra tarea. En cuarto lugar, se desarrolla un intenso trabajo en situaciones de lectura compartida; veamos a continuación en qué consisten.

Sobre la lectura compartida

Las situaciones de lectura compartida caracterizadas por la didáctica de la lectura para enseñar a leer (por ejemplo: Lerner, 2001 y 2002; Lerner y otros, 1997; Solé, 1994) constituyen situaciones especialmente propicias para ayudar a los alumnos a reconstruir las problemáticas o mundos sociales e históricos desplegados en los textos. En las situaciones de lectura compartida, los alumnos y el docente participan intensamente; no se trata de leer en voz alta o de repetir las palabras del texto, sino de trabajar sobre las interpretaciones, es decir, sobre la reconstrucción de las ideas presentadas en los textos. El docente promueve que los alumnos interpreten y que expresen lo que, para ellos, dicen los textos, con lo cual se les otorga un lugar de sujetos y de lectores y, además, se pone de manifiesto su perspectiva, sus logros y dificultades en la comprensión. Las interpretaciones que alcanzan los alumnos dan cuenta de qué y cómo entienden los contenidos presentados en los textos, y en este sentido son pistas fundamentales para enseñar Historia, en tanto permiten reconocer cuál es la información y la ayuda que ellos necesitan para avanzar en la comprensión del texto y, con ello, para reconstruir las situaciones históricas que queremos enseñar a través de la lectura (9).

A partir de las interpretaciones que los alumnos van realizando, se despliega una sólida intervención docente: por un lado, promueve intercambios de ideas entre los alumnos y relecturas que ayuden a alcanzar interpretaciones más ajustadas de los textos y, por otro lado, brinda todas las informaciones y explicaciones que no están en el texto y que son indispensables para comprenderlo. Estas intervenciones de expansión o rellenado deben intensificarse particularmente cuando los textos son apretados resúmenes de un tema —como ocurre con gran parte de los textos de Historia de manuales escolares—, dado que ofrecen pocos elementos para la reconstrucción (10). La situación de lectura compartida va avanzando en función de intercambios como los señalados y también va incluyendo relecturas de partes del texto (en voz alta o en silencio) a propuesta del docente o de los mismos alumnos. El docente también promueve intercambios referidos al impacto que el

contenido de los textos produce en los lectores: qué comentarios, impresiones, dudas o interrogantes despiertan en los alumnos las situaciones históricas que se están reconstruyendo. Es decir, las situaciones de lectura compartida articulan la interpretación colectiva del texto y el intercambio de comentarios sobre sus contenidos; leer con otros y comentar contribuye a enriquecer la reconstrucción del contenido de los textos (Torres, 2008). En estas situaciones, el docente también participa como lector (Lerner, 2001): por momentos también lee, comenta aspectos de su propia reconstrucción de la situación histórica en estudio, los interrogantes e impresiones que le generan. Leer para aprender Historia es una práctica compleja —que los alumnos no conocen—, y las prácticas se aprenden participando de ellas (Lerner, 2001). Poner en juego comportamientos lectores es una forma de enseñar Historia y de enseñar a leer textos de historia.

Sobre las consignas

Pasemos ahora al tema de las consignas para proponer la lectura. El análisis de las secuencias didácticas implementadas en la investigación nos ha permitido caracterizar las consignas abiertas y las consignas globales que, al menos en el marco de situaciones de lectura compartida, promueven una modalidad de lectura para aprender Historia. Son consignas que contribuyen a preservar tanto el espacio de libertad que los alumnos necesitan para leer como el sentido de los contenidos de enseñanza.

Tanto las abiertas como las globales son consignas mediante las cuales el docente propone a los alumnos la lectura de un texto de Historia. En ambos casos, se trata de una única consigna que enmarca la lectura —generalmente individual y luego compartida— buscando instalar un propósito lector centrado en la cuestión histórica que se ha de abordar.

La consigna abierta es una invitación general a leer un texto para conocer un tema o algún aspecto de la temática en estudio. Se propone leer y luego comentar el texto, sin restricciones (es decir, sin buscar algo en particular). La consigna global es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido a enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento de) una idea o problemática general. Pero es una pregunta amplia, no busca ni pide una información puntual de un texto.

Tanto las consignas abiertas como las globales se caracterizan por:

- Ubicar la actividad de lectura como demanda central del docente. En ambos casos, la única tarea que se pide es leer, con el propósito de aprender algo de Historia.

- Otorgar a los alumnos un espacio de libertad en la lectura, en tanto queda en sus manos qué y cómo interpretar el texto. En ambos casos, luego de una lectura individual y silenciosa —seguida, a veces, de posibles intercambios con algún compañero—, la interpretación colectiva se inicia con una pregunta que, por su amplitud, admite muchas formas para empezar a responderla. Si bien la consigna global puede implicar mayor restricción que la abierta, en ambos casos —lejos de estar esperando de los alumnos una respuesta ya pensada—, el docente está atento a qué y a cómo comentan los alumnos sobre el contenido del texto.

Esta modalidad de plantear la lectura autoriza y promueve una lectura genuina, en tanto da cabida a que los alumnos se vinculen con el mundo de los textos desde sus perspectivas, desde lo que los impacta y lo que les interesa (que suele coincidir con lo que más entienden).

Presentaremos a continuación casos de consignas globales y abiertas puestas en juego en situaciones de lectura sobre diferentes temáticas históricas, correspondientes a secuencias didácticas de Historia implementadas en nuestra investigación, en distintos grados de la escolaridad. Los casos, por un lado, ayudarán a profundizar la caracterización recién realizada y a remarcar los matices que diferencian los dos tipos de consignas y, por otro lado, nos permitirán destacar diferentes aspectos de las interrelaciones entre las consignas, los contenidos de Historia y el aprendizaje de los alumnos.

La articulación de distintos tipos de consignas

En el primer trabajo de campo de nuestra investigación (durante el año 2000), diseñamos e implementamos una secuencia sobre la sociedad guaraní en un 4.º grado (alumnos de 9 y 10 años de edad). La secuencia incluyó la lectura de diversos capítulos de un ensayo para niños, Los guaraníes, de Boixados y Palermo, que aborda múltiples aspectos de su forma de vida, desplegando descripciones analíticas que dan cuenta de la racionalidad y del sentido de diferentes prácticas de esta sociedad. Consideramos este libro un material especialmente potente para que los alumnos reconstruyan representaciones de los guaraníes como una sociedad compleja, con un significado opuesto a las representaciones sociales vigentes que desvalorizan a los pueblos originarios.

Nos referiremos aquí a una de las situaciones de lectura de esta secuencia, correspondiente a la tercera clase, en la que se leyó uno de los textos del libro, titulado “Vida en la selva”, referido a las dificultades para obtener alimentos en la selva. Incluimos este texto porque

provee informaciones que contraargumentan la idea frecuente de que en la selva hay gran cantidad de alimentos al alcance de la mano, que podría fortalecer la representación según la cual los aborígenes son seres primitivos que no realizan trabajos complejos en general. Es decir, seleccionamos el texto por su potencialidad en relación con los propósitos y contenidos de Historia.

En la clase, la docente propone a los alumnos que cada uno lea el texto "para conocer las características de la selva, que es donde vivían los guaraníes", es decir, con una consigna abierta. Luego de la lectura individual y silenciosa, se inicia la lectura compartida también desde una consigna abierta: la docente solicita a los alumnos que comenten "qué dice el autor del texto sobre cómo se vive en la selva", comenzando así a trabajar a partir de sus primeras interpretaciones, de lo que es significativo para ellos como lectores y aprendices de la Historia. Es decir, la interpretación colectiva se inicia desde el vínculo que los alumnos pudieron entablar con el texto y no, desde la búsqueda de una idea o interpretación particular preconcebida. Durante este trabajo, la docente va realizando diferentes tipos de intervenciones que van promoviendo avances en la interpretación del texto y, por ende, en la reconstrucción de la temática a la que se refiere; con lo cual, se comienza trabajando con las interpretaciones del texto que los alumnos lograron por sí mismos para orientarlos desde allí hacia una mayor comprensión del texto, en función de la ayuda docente (11).

La interpretación colectiva de un texto a partir de consignas abiertas va creando en el aula un marco compartido sobre el mundo del texto, que favorece el trabajo posterior con consignas que orientan hacia el contenido a enseñar, en tanto: a) los alumnos ya entablaron un vínculo significativo con el texto, b) tienen una idea general sobre su temática, que facilita la comprensión de dichas consignas. En nuestro caso, a continuación de la interpretación abierta del texto, la docente plantea a los alumnos la siguiente consigna para orientar el trabajo hacia los contenidos previstos: "Al comienzo del texto, el autor afirma que la vida en la selva es difícil. ¿Qué razones da a lo largo del texto para mostrar que la vida en la selva es difícil?". Esta es una consigna global. Como dijimos, este tipo de consignas se caracteriza por su vinculación directa con el contenido central a enseñar (a diferencia de las consignas de descomposición, que fragmentan el objeto de enseñanza), con lo cual contribuyen a vertebrar un trabajo sistemático con el texto orientado hacia dicho contenido. Así, la docente conduce una reconstrucción colectiva del texto, que va abordando de modo ordenado y exhaustivo las diferentes razones sobre la dificultad de vivir en la selva: por qué es difícil cultivar, por qué es difícil cazar, etc. Y se va avanzando en el armado colectivo de un esquema en el pizarrón que contribuye a sistematizar las ideas centrales expresadas en el texto.

¿Por qué se inició la situación de lectura con una consigna abierta en lugar de comenzar directamente con la consigna global que encarnaba el contenido central a enseñar? Porque consideramos que para comprender la consigna global era necesario que los alumnos ya tuvieran una aproximación al tema tratado en el texto; efectivamente, qué sentido tiene pensar por qué es difícil vivir en la selva cuando se supone que la vida en la selva es muy fácil…

Las consignas abiertas y globales dan inicio y estructuran el curso de una situación de lectura compartida. Ahora bien, el desarrollo de la situación supone desplegar también consignas analíticas (referidas, por ejemplo, a ideas o a expresiones puntuales del texto). Estas pueden adoptar formulaciones similares a las consignas de descomposición, pero el sentido que adquieren es totalmente diferente por el modo y el momento en que se plantean: son especificaciones de una consigna o temática global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades en la interpretación del texto.

En este caso, las consignas fueron elaboradas desde la planificación para enmarcar y estructurar la reconstrucción colectiva de un texto completo. Es preciso aclarar que otros tipos de consignas pueden resultar potentes, en función del mandato de los propósitos y contenidos de cada situación de lectura. En la misma secuencia didáctica sobre la sociedad guaraní, otras lecturas del libro se introdujeron con otros tipos de consigna. Por ejemplo, se abordó un capítulo sobre la organización social de los guaraníes en torno al cultivo, a partir de un interrogante que había sido previamente formulado por los alumnos ("¿Quiénes hacían los distintos trabajos para cultivar?"), cuando se estaba caracterizando el sistema de cultivo de tala y quema. A veces puede ser suficiente leer para buscar alguna información específica, sin que interese reconstruir la totalidad del texto.

Tener presente la diversidad de consignas y conocer sus características es útil para decidir —en la planificación o en el curso de una clase— qué conviene en cada situación de lectura, en función de los propósitos y contenidos a enseñar, del texto, de los alumnos… y de tantas otras cuestiones que atraviesan y conforman la complejidad de cualquier clase de Historia.

Cómo juega el contenido en la comprensión de las consignas

Desde el año 2005 estamos trabajando en la investigación con una secuencia didáctica sobre la brusca disminución de la población aborigen a partir de la conquista de América (Aisenberg, Lerner y otros, 2009) 12. Elegimos este tema, que continúa generando polémica, con la intención de estudiar el papel que puede desempeñar la lectura en la enseñanza

y en el aprendizaje de aspectos relativos a la naturaleza del conocimiento histórico, es decir, de características de la historia en tanto disciplina o campo del saber (13). En relación con ello, los contenidos de la secuencia se centran en la explicación multicausal y en la existencia de diferentes posturas sobre la misma problemática histórica. La secuencia incluye la lectura de diversos textos que despliegan diferentes explicaciones sobre la enorme caída demográfica.

Como introducción de la secuencia en un 7.º grado, el maestro anuncia a los alumnos que estudiarán un nuevo aspecto de un tema ya conocido, la Conquista de América y, para presentarlo, lee y comenta diversas fuentes que ponen en primer plano cifras impactantes sobre la disminución de la población originaria y que aluden a la diversidad de posturas en relación con ello. Dentro de este marco, el docente plantea el interrogante: "¿Cómo se explica la brusca caída de la población aborigen a partir de la Conquista?" y propone a sus alumnos leer un primer texto, "Los vencidos" (14), del historiador Lucas Luchilo, para comenzar a conocer esta problemática. Así, la pregunta planteada —que encarna el eje conceptual de los contenidos de la secuencia— se constituye en la consigna global que abre una situación de lectura compartida y discusión del texto. En otras palabras, en el marco de un problema ya instalado, se propone a los alumnos leer para pensar en este problema y reconstruir en el trabajo colectivo la explicación histórica desplegada en el texto. En esta explicación, tal como hemos analizado (Aisenberg y otros, 2008), Luchilo incluye diversos factores sociales, políticos y económicos directamente ligados a la conquista y dominación (como las matanzas y muy diversos aspectos de las condiciones de trabajo). También sugiere relaciones con factores personales y, por último, remarca la relevancia de las enfermedades como factor causal, atribuyéndolas solamente a la carencia de defensas biológicas; es decir, sin explicitar ninguna relación entre la propagación de las enfermedades y los restantes factores mencionados.

En el curso de la clase, la interpretación colectiva del texto avanza con las ideas, relaciones y preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura; en función de las lagunas y dificultades que va detectando, el maestro va rellenando y explicando, promoviendo vueltas al texto y, para avanzar en la lectura y discusión, retoma en distintos momentos la misma pregunta: "¿Algo más nos aporta el texto para explicar la brusca caída de la población aborigen…?". También la retoma para cerrar la clase sistematizando los contenidos trabajados, y concluye anticipando que continuarán con el estudio de este problema en las clases siguientes. De este modo, la consigna global se constituye en el hilo conductor que estructura toda la situación de reconstrucción colectiva de los contenidos del texto. Los análisis publicados (Aisenberg y otros, 2008; Torres, 2008) evidencian la riqueza y pro-

fundidad de la reconstrucción que alcanzan los alumnos de la explicación desplegada en el texto y, en general, del involucramiento —a la vez, afectivo e intelectual— de los alumnos en la situación histórica en estudio, en muchos sentidos yendo más allá del texto: comentan sus impresiones, formulan conjeturas e interrogantes (Aisenberg y otros, 2008; Torres, 2008). En suma, los alumnos se apropian del problema planteado por el maestro al asumiéndolo como propósito lector.

Tal como señalamos, la secuencia incluye la lectura de diferentes textos con distintas explicaciones sobre la misma problemática histórica. El docente introduce la tercera clase retomando el tema, y haciendo referencia a interrogantes que los mismos alumnos habían planteado sobre posibles relaciones entre las enfermedades y la situación de dominación. Luego de esta introducción, que enfatiza un aspecto ya trabajado del tema en estudio, el docente propone a los alumnos leer un nuevo texto: "La propagación de enfermedades durante la conquista de América" (15). Este texto ofrece una explicación más compleja que el ya citado de Luchilo, en tanto caracteriza la propagación de enfermedades en estrecha vinculación con las condiciones estructurales de la Conquista y no solamente como producto de la carencia de defensas biológicas. El texto enfatiza, explicitando de distintas formas, las interrelaciones entre las enfermedades y los restantes factores.

La consigna con la cual el docente propone a los alumnos la lectura del nuevo texto es "Para ver qué nos aporta al tema que venimos charlando…". Es una consigna abierta, en el sentido de que es una amplia invitación a leer sobre el tema, con lo cual los alumnos tienen total libertad para encarar el texto y comentar lo que quieran. Sin embargo, la interpretación colectiva y la discusión del texto se centran espontáneamente en la reconstrucción de la explicación que constituye el eje del contenido de la secuencia. Es el trabajo previo (de esta clase y de las anteriores) el que orienta a los alumnos de modo implícito y hace que la lectura compartida se desarrolle como si se hubiera formulado nuevamente la consigna global. El interrogante que se viene trabajando comanda y organiza las situaciones de lectura y discusión: todos los alumnos entienden el problema y se lo apropian, todos tienen claro qué están aprendiendo, y esto es suficiente para que sepan qué hay que hacer. La lectura del nuevo texto lleva a los alumnos a reconstruir y a apropiarse de una trama explicativa compleja que articula diversos factores, tal como se muestra en el análisis realizado (Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

Sostener un mismo interrogante como eje articulador de distintas actividades contribuye a dar al tema la continuidad necesaria para profundizar y complejizar el contenido enseñado. Es el mismo tema, pero no el mismo contenido: se sostiene el tema, abordándolo desde

distintos ángulos, el tiempo necesario para posibilitar el aprendizaje de explicaciones cada vez más complejas. Esta parece ser una condición para que los alumnos se aproximen progresivamente a la construcción de los entramados de múltiples factores propios de la explicación histórica.

Trabajamos con este interrogante en las cuatro implementaciones realizadas de esta secuencia (en un 6.º, en dos 7.º y en un 9.º año); en todos los casos, todos los alumnos comprenden el interrogante rápidamente. La facilidad con que los alumnos entran y se involucran en el problema —formulado en la consigna global con la que se propone la lectura— guarda estrecha relación con el hecho de que el tema es significativo para los alumnos; los impacta y conmueve profundamente: el tema se refiere a vínculos sociales, al sufrimiento de las personas, a la muerte.

Algo muy diferente sucede con otra consigna global, planteada para abordar el segundo eje conceptual de la secuencia: la existencia de diferentes explicaciones sobre la misma problemática histórica. Veamos qué problemas se presentaron. En las situaciones ya reseñadas, señalamos que los alumnos leen y comprenden dos textos que caracterizan de modo muy diferente las causas de la propagación de enfermedades. Tal como se puede observar en el fragmento incluido en el anexo, el texto “La propagación…” tiene abundantes marcas o indicadores acerca de la naturaleza del conocimiento histórico: explicita la existencia de distintas explicaciones, de acuerdos y desacuerdos entre historiadores, da nombres de distintos historiadores, incluye citas de fuentes con la voz de testigos próximos a la situación en estudio. Por lo tanto, se podría suponer que al leer y discutir este texto ya están circulando en el aula contenidos vinculados con estos aspectos. No fue así; tal como señalamos en un trabajo anterior (Aisenberg, Lerner y otros, 2009), la mayoría de los alumnos ignora estas cuestiones y solamente presta atención a los aportes del texto para entender por qué se propagaron las enfermedades: están concentrados en reconstruir una explicación que asumen como única y como propia. Solo dos alumnos hacen comentarios sobre la existencia de diferentes maneras de concebir las enfermedades como factor causal de las muertes.

En la clase siguiente (la cuarta de la secuencia), el maestro se propone centrarse en el segundo eje conceptual de los contenidos. Para ello, comienza la clase releyendo uno de los párrafos del texto ya trabajado, que alude a la existencia de distintas explicaciones sobre cómo y por qué se produjo el derrumbe demográfico. Luego pide a los alumnos que lo relean y lo comenten en el grupo pensando en “¿Cuáles son las distintas explicaciones y qué tienen de diferente?”. Esta consigna global desconcierta a muchos alumnos: piensan que el

maestro está reiterando el mismo interrogante con el que venían trabajando (Aisenberg, Lerner y otros, 2009). Los alumnos no entienden la consigna porque no comprenden de qué les está hablando el maestro: hay un problema de contenido que obtura la comunicación. Es necesaria una muy fuerte intervención del docente (releyendo y comentando distintas partes del texto, explicando a todo el grado, reiterando en los pequeños grupos) para que poco a poco cada vez más alumnos vayan reconociendo el tema que el docente está proponiendo (Aisenberg, Lerner y otros, 2009).

Cabe remarcar que los alumnos ya habían leído el texto y se habían apropiado de muchas de sus ideas. Lo que no entienden es el nuevo nivel de análisis que les propone el docente con la nueva consigna. ¿Cómo interpretamos esta situación? Entender de entrada la consigna de "¿Cuáles son las explicaciones…?" supondría entender y aceptar que puede haber diferentes reconstrucciones de una problemática histórica. Y esto todavía los alumnos no lo saben… justamente es el contenido a enseñar. Además, es una idea incompatible con la concepción que suelen tener los alumnos, según la cual la Historia presenta de manera objetiva lo que pasó, que los textos muestran directamente el pasado. En pocas palabras, la consigna contiene el contenido a enseñar; y para entenderla hace falta saber algo de este contenido o estar en condiciones de asimilarlo fácilmente; en este sentido decíamos recién que hay un problema de comunicación relacionado con el contenido.

Con lo cual se nos plantea un problema: proponemos analizar textos con distintas posturas y compararlos para enseñar que la historia es reconstrucción del pasado desde cierta postura. Pero, por un lado, encontramos que no es suficiente presentar diferentes posturas para que sean observables para los alumnos (los alumnos no ven en los textos lo que, para nosotros, es evidente); y, por otro lado, cuando intentamos orientar a los alumnos para que reconozcan distintas explicaciones de una misma problemática, no entienden de qué les hablamos (posiblemente, la idea de que la historia es lo que pasó funcione aquí a modo de obstáculo). Como decíamos recién, la dinámica de la lectura compartida contribuye a allanar este problema: el docente comienza dando la palabra a los pocos alumnos que ya mostraron entender algo y estar interesados; luego el maestro relee y explica partes de los textos con explicaciones diferentes y promueve que los alumnos intervengan en relación con ellas. Es decir, se despliega un intenso intercambio colectivo que va llevando a que cada vez más alumnos registren que los textos trabajados despliegan diferentes explicaciones (16).

Estamos ante un contenido complejo y poco instalado en la escuela. También a los alumnos de 9.º año —según advirtió la profesora—, "les costó desentrañar a partir de la lectura

dos posturas diversas frente al derrumbe demográfico". Sin embargo, no estamos afirmando que se van a presentar las mismas dificultades con cualquier grupo y con otras condiciones didácticas. Tampoco concebimos que la comprensión que pueden alcanzar los alumnos tenga límites independientes de la secuencia implementada y de su historia personal y escolar. Inclusive, a la luz de los análisis realizados, es muy probable que, con algunas variantes y ajustes de la misma secuencia y con los mismos textos, logremos que grupos similares alcancen mayores aproximaciones a los contenidos enseñados.

Presentamos este caso porque incluye lo que consideramos un problema clásico en la enseñanza de la Historia: es muy frecuente que los alumnos se desconcierten frente a nuestras consignas, que no entiendan qué les estamos diciendo y que tarden mucho en entender qué es lo que hay que hacer… Es muy frecuente que se presente este problema en nuestra comunicación con los alumnos… es nuestro problema. En el caso analizado, el problema parece originarse en que el contenido es complejo para los alumnos. Es posible que esto mismo ocurra en muchas situaciones: la complejidad de las consignas para los alumnos puede deberse a que incluyen aspectos del nuevo contenido que todavía no conocen, y que no pueden alcanzar leyendo solos los textos.

Por ello es fundamental no dejar solos a los alumnos, sino acompañarlos en situaciones de lectura compartida que posibiliten detectar los obstáculos en la comunicación y ofrecerles la ayuda que ellos necesitan para entrar en los temas que queremos enseñar.

Una última cuestión sobre este caso, referida a una variante en las consignas globales. Cuando en la cuarta clase de la secuencia, el docente pide una relectura del texto "La propagación…" para pensar en "¿Cuáles son las dos explicaciones…?", está proponiendo una consigna global que supone reconstruir ideas expresadas en el texto que se está leyendo: en este texto hay referencias explícitas a las dos explicaciones. Hasta ahora, caracterizamos de este modo las consignas globales. Ahora bien, a medida que avanzan las clases, el docente sostiene la misma consigna, pero lleva a los alumnos a salir de las ideas expresadas en este texto y a compararlo con el texto de Luchilo. Incluso, en un momento, el docente lee un fragmento de un tercer texto, en el que queda más claramente recortada la visión biologicista sobre la propagación de enfermedades. Es decir, el trabajo que se está pidiendo a los alumnos no es (solamente) reconstruir ideas ya expresadas en los textos disponibles, sino que se les pide que construyan una idea nueva: que comparen las explicaciones desplegadas en diferentes textos. Las explicaciones están desplegadas; las comparaciones, no. Cuando Basuyau y Guyon (1994) se refieren a consignas globales, lo hacen con este segundo significado: construir nuevas ideas que van más allá de los textos. En algunos

casos, como el que acabamos de ver, puede representar un trabajo más complejo; pero no necesariamente es así, como veremos en el próximo apartado.

Cambiar la consigna puede cambiar el contenido

Tomamos nuestro último caso de una secuencia didáctica sobre migraciones internas en la Argentina entre 1930 y 1970, implementada en una investigación de desarrollo curricular (17). La primera parte de la secuencia se centra en el contexto histórico en el que se producen las migraciones, con énfasis en la crisis del modelo agroexportador y en el desarrollo del proceso de industrialización por sustitución de importaciones. La segunda parte aborda las características generales del movimiento migratorio, buscando enfatizar las relaciones entre la vida de las personas y los factores estructurales de los contextos sociohistóricos. Consideramos como un contenido especialmente valioso la idea de que la vida de las personas está atravesada por las condiciones políticas, económicas, etc., de su contexto; esto supone enseñar, al mismo tiempo, que la historia estudia la vida de las personas en sociedad, que nos ayuda a comprender lo que les pasa, lo que nos pasa. Para la enseñanza de los contenidos mencionados, se incluyó la lectura de fuentes orales: testimonios de migrantes, mediante la forma de transcripciones de entrevistas obtenidas por medio de la metodología de la historia oral, o relatos escritos en primera persona, basados en entrevistas (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001 (18)).

Implementamos la secuencia en cuatro escuelas (en dos 6.º y en dos 7.º grados). En todos los casos, las primeras lecturas de los testimonios se propusieron con consignas abiertas. El desarrollo de las situaciones de lectura puso en evidencia tanto la significatividad de los testimonios para los alumnos como la potencia de las consignas abiertas para promover su involucramiento en la lectura. Asimismo, las situaciones de lectura compartida permitieron que se manifestaran los modos en que los alumnos conciben los testimonios: inicialmente, la mayoría los considera como historias individuales y no como casos del fenómeno migratorio en tanto movimiento social y, además, las analizan en términos de factores personales solamente. Por ejemplo, interpretan los logros de los migrantes (conseguir trabajo o vivienda) como resultados del esfuerzo personal, sin vincularlos con las condiciones del contexto histórico (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001; Aisenberg, 2006).

Luego de las primeras lecturas sucesivas de un conjunto de testimonios, la secuencia incluyó una situación de relectura (por parejas) de todos los testimonios con la siguiente consigna global: "¿Qué hay en común y de diferente entre las distintas historias?". Buscábamos que los alumnos relacionaran los testimonios entre sí para establecer las regularidades de las experiencias migratorias así como sus especificidades (para contrarrestar

generalizaciones esquemáticas, la tendencia a la sobregeneralización). Consideramos que el establecimiento de regularidades constituye una aproximación hacia la construcción de las categorías planteadas en los contenidos (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001). Tal como señalamos en el documento recién citado, en la primera implementación de la secuencia, realizada en un 6.º grado en el año 2000, encontramos que con este trabajo los alumnos avanzaron en el reconocimiento de elementos comunes a las diferentes experiencias migratorias, lo cual les permitió despegarse de los individuos. Los alumnos ya no hablaban en singular de José o de Victorio, sino de "los tres", de "todos". Es un paso en el trabajo de conceptualización. En el año 2002, se trabajó en un 6.º y en un 7.º grado con la misma consigna, y obtuvimos respuestas similares, que son las siguientes:

Producción colectiva en el pizarrón, sobre qué tienen en común:

- Venían del Interior, donde había poco trabajo o pagaban menos.

- Migraron a Buenos Aires.

- Al llegar no sabían dónde dormir.

- Los ayudaron a conseguir vivienda.

- De a poco fueron mejorando (trabajo, vivienda, calidad de vida).

- Los porteños les decían "cabecitas negras".

- Consiguen trabajo en fábricas.

- Vivieron en villas.

- Eran pobres.

Producciones escritas por parejas:

"Los dos vivían en provincias donde ellos no progresaban, buscaron mejorar su calidad de vida y se mudaron a Buenos Aires. Sabían que en la Capital, como se instalaron la mayor parte de las fábricas, iban a conseguir empleo muy pronto.

Al llegar, no tenían donde vivir (solo un potrero con una casa de cartones y chapas) pero poco a poco fueron construyendo sus casas con lo que ganaban.

Los dos iban a buscar trabajo, eran humildes y trabajaban en fábricas. Hoy en día tienen cosas que para ellos eran un lujo. Los primeros días en Buenos Aires fueron muy difíciles pero consiguieron dónde alojarse muy rápido".

"Los migrantes vinieron a Buenos Aires porque tenían familiares o amigos que los ayudaran".

"... en el momento que migraron en el país no había demasiado trabajo en el interior, porque la mayor parte de las fábricas donde se conseguía trabajo se encontraban en Buenos Aires".

Las producciones indican que los alumnos relacionaron los testimonios, establecieron regularidades vinculadas con aspectos centrales de las migraciones internas: las razones por las que los migrantes dejan sus provincias y vienen a Buenos Aires, la condición social de los migrantes, los sentimientos prototípicos de una experiencia migratoria, el problema de la discriminación. Asimismo, los alumnos empiezan a pensar en un movimiento social y no en términos de experiencias personales.

¿Cuáles son las características de nuestra consigna, de buscar qué hay en común y de diferente entre las dos o tres historias? En primer lugar, se trata de una pregunta muy sencilla que los alumnos comprenden rápidamente y pueden resolver. En segundo lugar, la consigna promueve el establecimiento de relaciones entre los testimonios, es decir, se trata de un trabajo intelectual compatible con el aprendizaje buscado. En tercer lugar, reúne los rasgos de una consigna global, aplicada al análisis de fuentes: a) orienta a los alumnos hacia un contenido central a enseñar, que va más allá de lo que dicen las fuentes; b) es lo suficientemente abierta como para dejar un espacio de libertad a los alumnos, ya que admite diversas formas de encararla y de resolverla; c) dado que es consigna única (una cuestión para pensar) no le quita centralidad a la relectura de los testimonios; d) se ajusta a la definición original que realizan Basuyau y Guyon (1994) de las consignas globales, en tanto apunta a la construcción de un conocimiento que no está explicitado en los documentos analizados (no se dirige a la reconstrucción del mundo de los testimonios). En este sentido, es similar a la consigna del caso sobre la Conquista, que apunta a la comparación de explicaciones desplegadas en distintos textos.

Dijimos recién que la consigna global presentada contribuye a promover el establecimiento de relaciones entre los testimonios, que se trata de un trabajo intelectual compatible con los contenidos que se pretende enseñar. En una clase de Historia, los contenidos no están dados ni fijados solamente en los textos que se leen (o en el discurso docente), sino que los contenidos que efectivamente se enseñan y se aprenden dependen también del trabajo que se despliega con los textos o discursos. Si bien las propuestas de enseñanza no determinan en forma mecánica el trabajo intelectual de los alumnos, tanto la estructura de las actividades como sus consignas específicas pueden desempeñar un rol facilitador u

obstaculizador de ciertos tipos de trabajo intelectual y, en consecuencia, pueden operar directamente en el sentido de los contenidos efectivamente enseñados y de los contenidos aprendidos. En el caso analizado, observamos que la forma de enseñanza contribuye a preservar el sentido de los contenidos previstos. No siempre es lo que ocurre…

La enseñanza usual de la Historia se caracteriza por la tendencia a promover un trabajo intelectual centrado en la identificación y reproducción de información (Audigier, 1987). No es sencillo escapar de este modelo, incluso cuando pretendemos enseñar contenidos para cuyo aprendizaje se requiere un trabajo intelectual claramente diferente. Hemos observado con frecuencia que la estructura de las actividades y las consignas específicas que se proponen traicionan los contenidos que se pretende enseñar porque promueven un trabajo intelectual que incluso puede llegar a ser contradictorio con el necesario para aprenderlos, con lo cual, los contenidos efectivamente enseñados pueden resultar muy diferentes de los previstos. Veremos a continuación una situación de nuestro caso en la cual un cambio en la consigna llevó a modificar el contenido enseñado.

En una cuarta implementación de nuestra secuencia en un 7.º grado, se cambió la consigna para promover la búsqueda de regularidades entre testimonios. Con la misma intención, en lugar de la pregunta "¿Qué hay en común…?", se propuso a los alumnos que completaran un cuadro comparativo. De hecho la búsqueda de regularidades entre testimonios requiere de un trabajo intelectual de comparación que, justamente, permite reconocer lo común y lo diferente entre las experiencias migratorias. Con esta idea, la docente dibujó en el pizarrón un cuadro, incluyendo los nombres de los migrantes y las variables para considerar en la comparación:

	Alejandrina	Victorio
Lugar de origen		
Actividad en lugar de origen		
Causas de la emigración		
Causas de la elección de Buenos Aires		
Sentimientos al migrar		
Trabajo en Buenos Aires		
Relación con los porteños		

Luego dio a los alumnos la consigna de "completar el cuadro", para realizar por parejas. Veamos una producción obtenida:

	Alejandrina	Victorio
Lugar de origen	*Corrientes. El campo.*	*Entre Ríos.*
Actividad en lugar de origen	*Criar vacas, gallinas. Cocinar para los peones.*	*Quintero.*
Causas de la emigración	*No tenía familiares.*	*Poco trabajo.*
Causas de la elección de Buenos Aires	*Referencias de amigos. Aviso en el diario.*	*Había grandes industrias, mucho trabajo.*
Sentimientos al migrar	*Alivio.*	*Tristeza, con el tiempo, se fue acostumbrando.*
Trabajo en Buenos Aires	*Empleada doméstica.*	*Obrero en una fábrica de ladrillos.*
Relación con los porteños	*Buena relación, salvo con los patrones.*	*Discriminación.*

¿Qué trabajo intelectual promovió esta propuesta? Básicamente, una lectura superficial de cada testimonio por separado para localizar información. Lo que nos interesa remarcar es que la propuesta no promovió ningún trabajo de comparación: los alumnos completaron cada uno de los casilleros del cuadro, sin necesidad de establecer relaciones entre los testimonios. El trabajo intelectual que predominó en esta tarea fue la identificación de informaciones aisladas en cada testimonio, relacionadas con las variables dadas. El cuadro del pizarrón está compuesto por casilleros para completar: los alumnos se centraron en la tarea de llenar los casilleros (como si fueran tareas puntuales e independientes). Los diálogos de los alumnos durante el trabajo grupal giraron en torno a la preocupación de "¿Qué va acá?" (es decir, en cada casillero). La consigna lleva a una mirada atomizada de los testimonios. La tarea no contribuyó a que los alumnos se aproximaran a las regularidades entre las distintas experiencias particulares. Es decir, la consigna llevó a aprender otro contenido… Con esta forma de enseñanza, se enseñó algo diferente de lo previsto, no se preservó el sentido de lo que se quería enseñar

Los cuadros comparativos merecen un paréntesis. Al igual que los microcuestionarios, son ejercicios prototípicos de la Historia como disciplina escolar (Chervel, 1991). Se suelen proponer cuadros comparativos para completar, que generalmente vienen con las variables dadas (por el manual o por el maestro). A la luz del análisis presentado, cabe preguntarse al planificar el trabajo con un cuadro si admite una resolución con mirada atomizada (19).

Creemos que el caso analizado pone de relieve de qué modo y hasta qué punto la forma de enseñanza, en función del trabajo intelectual que promueve, determina los contenidos efectivamente enseñados; más allá de las mejores intenciones, las condiciones específicas de la situación pueden producir "una verdadera sustitución didáctica de objeto" (Chevallard, 1997).

En consecuencia, resulta fundamental analizar si el trabajo intelectual que requieren las tareas que proponemos a nuestros alumnos sirve para aprender los contenidos que queremos enseñar…

A modo de cierre

En didáctica de la Historia tenemos una fuerte tradición de estudios e investigaciones que contemplan en forma aislada los contenidos, las formas de enseñanza, o el aprendizaje de la Historia. Son muy escasas las investigaciones que estudian la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el aula. Nuestro trabajo se centra en el estudio de las interrelaciones entre la enseñanza, los contenidos de Historia y el aprendizaje de los alumnos. Desde nuestra perspectiva, esto es la didáctica de la Historia.

Sin dudas, muchos de los estudios y propuestas centrados en alguno de los aspectos de la tríada didáctica son relevantes y valiosos. Pero pensamos que la investigación didáctica desde una mirada integrada es imprescindible tanto para comprender qué ocurre en una clase de Historia como para aproximarnos a las condiciones didácticas necesarias para ayudar a todos los alumnos a aprender la historia que pretendemos enseñar.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz (2000): "Los conocimientos previos en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales", en José A. CASTORINA y Alicia M. LENZI (comps.) (2000): La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. Barcelona: Gedisa.

— (2005a): "La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos", Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura (Buenos Aires), año 26, núm. 3.

— (2005b): "Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia", Revista Íber Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia (Barcelona), núm. 43.

— (2006): “Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con los testimonios?”, Clío y Asociados. La Historia enseñada, Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe), núm. 9-10.

— (2008): “Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria: la comprensión de los vaivenes temporales”, Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación (Barcelona), núm. 7.

— Vera CARNOVALE y Alina LARRAMENDY (2001): Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Secretaría de Educación, GCBA. También en línea. Disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/. [Consulta: 07-02-10].

AISENBERG, Beatriz y otros (2008): “Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase”. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. [Disponible en CD del Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares].

— Delia LERNER y otros (2009): “Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura”, Reseñas de enseñanza de la Historia (Córdoba), núm. 7, APEHUN.

AUDIGIER, François (1987): “Étude Histoire–Géographie”, Les enseignements en CM2 et en 6éme. Ruptures et continuités. Collection rapports de recherches (París), núm. 11.

— (1992): “Documents en classe: traditions, mythes et réalités”, en François AUDIGIER (ed.): Didactiques de l’ histoire, de la géographie, des scieces sociales. Documents: des moyens pour quelles fines? Actes du septième colloque. París: INRP.

— (2003): Histoire et didactique de l’Histoire. Documento de trabajo. Cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. (Mimeo).

BASUYAU, Claude y Simonne GUYON (1994): “Consignes de travail en Histoire-Geographie: contraintes et libertés”, Revue Française de Pédagogie, núm. 106, INRP.

BENCHIMOL, Karina; Antonio CARABAJAL y Alina LARRAMENDY (2008): “La lectura de textos históricos en la escuela”, Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura (Buenos Aires), año 29, núm. 1.

BOIXADOS, Roxana y Miguel PALERMO (1997): Los Guaraníes. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. (Colección La Otra Historia).

CHERVEL, André (1991): "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", Revista de Educación. Historia del Curriculum (I) (Madrid), Revista de la Secretaría de Estado de Educación, núm. 295.

CHEVALLARD, Yves (1997): La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

GOODMAN, Kenneth (1982): "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Emilia FERREIRO y Margarita GÓMEZ PALACIO (comps.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México D.F.: Siglo XXI.

GOODMAN, Kenneth (1996): "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística", Textos en Contexto Los procesos de lectura y escritura, núm. 2. Lectura y Vida.

GUERNIER, Marie (1999): "Lire et répondre a des questions au cycle 3", Comprendre et interpreter les textes á l' école. Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle, núm. 19.

KAUFMAN Ana M. y Flora PERELMAN (1996): "La producción de resúmenes escritos", IV Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

LAPARRA, Marceline (1991): "Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique", Pratiques, núm. 69.

LAUTIER, Nicole (1997): À la rencontre de l' histoire. París: Presses Universitaires du Septentrion.

LERNER, Delia (2001): Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

— (2002): "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura, año 23, núm. 3.

— y otros (1997): Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Documento n.º 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

— Beatriz AISENBERG y Ana ESPINOZA (2009): “La lectura en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: objeto de enseñanza y herramienta de aprendizaje”, en José A. CASTORINA y Victoria ORCE (coords.) (2009): Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. (Disponible en CD-ROM).

MASSERON, Caroline (1991): “Textes et histoire”, Pratiques, núm. 69, 3-6 [en línea]. Disponible en http://www.pratiques cresef.com/p069_ma1.pdf. [Consulta 4/2/10].

PERELMAN, Flora (2008): El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos. Buenos Aires: Miño y Dávila.

— (2003): “Los caminos de apropiación cognitiva en la construcción del resumen”, Memorias de las X Jornadas de Investigación: “Salud, educación, justicia, y trabajo. Aportes de la investigación en Psicología”. Buenos Aires: Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

SMITH, Frank (1983): Comprensión de la lectura. México D.F.: Trillas.

SOLÉ, Isabel (1994): Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.

TORRES, Mirta (2008): “Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”, Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura (Buenos Aires), año 29, núm. 4, 20-29.

Anexos

Anexo 1: Fragmento de “Los vencidos”, de Lucas Luchilo (20)

Los vencidos

¿Cuáles fueron las razones de esta catástrofe sin paralelo en otros procesos de la historia moderna de la población? Las matanzas de los conquistadores explican solo una pequeña parte de la caída de la población indígena. Otros desencadenantes fueron los trabajos forzados en las minas y en las plantaciones, la esclavización de miles de aborígenes —trasladados de sus tierras para trabajar en zonas muy alejadas—, las requisas de alimentos que hicieron los españoles, que privaron de sustento a las familias nativas.

En este proceso, incidieron también factores psicológicos evidenciados en los suicidios y en el descenso de la natalidad, es decir, la disminución de la cantidad de hijos que tenían las familias nativas. Todos estos factores habrían bastado para reducir la población de manera significativa. Sin embargo, la causa más importante de la brusca caída demográfica

fue la propagación de enfermedades traídas por los españoles, frente a las cuales los aborígenes no tenían defensas biológicas. La fiebre amarilla, la viruela, el sarampión, el tifus y la gripe devastaron a la población aborigen en América.

Anexo 2

La propagación de las enfermedades durante la conquista de América (fragmento)

(…) Sin embargo, a pesar de que existe acuerdo entre muchos especialistas sobre la relevancia de las enfermedades, no todos explican del mismo modo por qué arrasaron con un número tan elevado de vidas y produjeron una brusca disminución de la población nativa.

Tzvetan Todorov, un conocido lingüista e historiador, se opone a considerar que las epidemias se produjeran solo a causa de factores biológicos y, en cambio, pone en relación a las enfermedades con otro tipo de factores. Dice Todorov (2003):

> "(...) Tampoco se pueden considerar esas epidemias como un fenómeno puramente natural. El mestizo Juan Bautista Pomar, en su Relación de Texcoco, terminada hacia 1582, reflexiona sobre las causas de la despoblación (…); ciertamente fueron las enfermedades, pero los indios eran especialmente vulnerables a las enfermedades porque estaban agotados por el trabajo y ya no tenían amor por la vida: la culpa es de 'la congoja y fatiga de su espíritu, que nace de verse quitar la libertad que Dios les dio, (...) porque realmente los tratan (los españoles) muy peor que si fueran esclavos'".

También otros autores explican que la propagación de las enfermedades estuvo fuertemente relacionada con las condiciones sociales, económicas y laborales impuestas por los conquistadores. Los invasores despojaron a los indios de alimentos, destruyeron sus sembradíos y los capturaron para realizar duros trabajos; los más jóvenes fueron trasladados a regiones lejanas del lugar en que vivían. Los traslados determinaron la desunión de las familias: por un lado, empezó a disminuir el número de nacimientos y, por otro, los aborígenes sufrieron por estos cambios graves consecuencias psicológicas que se manifestaron en alcoholismo, suicidios y "desgano vital".

Por lo tanto, según estos historiadores, las enfermedades introducidas por los españoles se convirtieron en terribles epidemias porque la mala alimentación, las duras condiciones de trabajo y la pérdida del entusiasmo vital habían dejado a la población aborigen en un estado general muy deteriorado. Esto es lo que el historiador Rafael Mellafe (1965) denomina complejo trabajo-dieta-epidemia que demuestra una terrible efectividad: la catástro-

fe demográfica producida en América por la llegada de los europeos es la mayor ocurrida jamás.

En síntesis, si bien muchos estudiosos de la conquista coinciden en que las enfermedades jugaron un papel central en la denominada catástrofe demográfica, coexisten entre ellos diferentes modos de explicar por qué y de qué manera las nuevas enfermedades provocaron el derrumbe de la población aborigen.

Texto elaborado por Larramendy y Torres; ver libro de Aisenberg, Lerner y otros, 2009; pp. 127-129, sobre la base de la siguiente bibliografía:

ASSADOURIAN, C. S., G. BEATO y J. C. CHIARAMONTE (1972): Historia Argentina, de la conquista a la independencia. Buenos Aires: Paidós.

MELLAFE, R. (1965): Problemas demográficos e historia colonial hispanoamericana. París: Nova-Americana.

SÁNCHEZ ALBORNOZ, N. (1977): La población de América Latina. Desde los tiempos precolombinos al año 2000. Madrid: Alianza.

TODOROV, T. (2003): La Conquista de América, el problema del otro. México: Siglo XXI (1.º edición escrita en francés, en 1982).

5. Tomamos como punto de partida la conceptualización de consignas propuesta por Basuyau y Guyon. Conservamos la caracterización de las consignas de descomposición de estos autores y desarrollamos una nueva conceptualización de las consignas globales.

6. En este trabajo caracterizamos el problema y la metodología de la investigación.

7. Diez años puede parecer mucho tiempo; nuestro trabajo avanza con lentitud debido a muchos factores, entre los cuales destacamos la escasa tradición de investigación en didáctica de la Historia y la complejidad de la investigación de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En cuanto a las condiciones para investigar, cabe remarcar que casi todos los miembros de nuestro equipo trabajan ad honórem.

8. El hecho de que la propuesta de lectura quede subordinada al contenido histórico no implica quitar relevancia a la lectura. Solo que los textos por sí mismos no marcan el propósito o los contenidos del proyecto de enseñanza. Si bien no hay reglas generales, sospechamos de consignas válidas para cualquier texto porque no se meten con el contenido; algunas de las clásicas propuestas de este tipo, como subrayar lo importante o bus-

car las ideas principales, han sido cuestionadas inclusive desde el punto de vista de la didáctica de la lectura (Lerner y otros, 1997; Perelman, 2008).

9. Cabe remarcar que las interpretaciones de los alumnos suelen ser diferentes de las que realizamos los docentes, además de que suele haber diversidad de interpretaciones entre los alumnos, en función de la heterogeneidad habitual de cualquier grupo escolar. Sin conocer estas interpretaciones es difícil ayudar a leer: las explicaciones del docente —que son centrales e imprescindibles— se tornan especialmente potentes si se articulan con lo que los alumnos van entendiendo (o no) del texto.

10. En diferentes situaciones reencontramos el temor de maestros y chicos ante textos largos, como si los textos cortos fueran más fáciles que los largos. Nuestras experiencias (como investigadores, como docentes y como lectores) señalan que en muchos casos un texto más largo, con más riqueza en la descripción de situaciones sociales, en el desarrollo de explicaciones y en la explicitación de relaciones, puede ser mucho más sencillo de entender que una breve síntesis. En relación con el desafío didáctico que plantean los textos breves de los manuales, nos parece interesante la siguiente cita de Flora Perelman, en la que comenta un trabajo de Laparra (1991): "(...) los autores de los textos didácticos disponen de un espacio reducido, otorgado por las editoriales, que hace que limiten las redundancias explicativas, eliminen las marcas de organización de las secuencias y presenten el saber como terminado, ya construido. Dicha condensación requiere un aporte importante de conocimientos por parte de los estudiantes para poder comprenderlos, de ahí que la escuela debería ocuparse de presentar situaciones didácticas específicas en las que se promuevan las actividades de expansión necesarias" (Perelman, 2008). Masseron (1991) aporta otro comentario interesante sobre el mismo trabajo, referido a la comparación entre manuales contemporáneos y antiguos: dice que en los antiguos los procedimientos de condensación son más explícitos, menos densos y que, por ende, son más fáciles de leer...

11. Esta idea encarna nuestra concepción del principio de "partir de los conocimientos previos de los alumnos" (Aisenberg, 2000).

12. En este artículo caracterizamos los contenidos de la secuencia y analizamos las reconstrucciones que realizan los alumnos de las explicaciones desplegadas en los textos.

13. La historia como disciplina no es un conjunto unificado de conocimientos objetivos y neutros sobre lo que pasó, sino que está conformada por reconstrucciones del pasado realizadas desde distintas perspectivas y, por ello, incluye polémicas y una relación constitu-

tiva entre pasado y presente. Consideramos que estos aspectos sobre la naturaleza del conocimiento histórico son especialmente valiosos desde el punto de vista de los propósitos de la enseñanza de la historia: estamos ante un conocimiento que por naturaleza requiere asumir una postura crítica. Al igual que muchos colegas, estamos buscando cómo ir incluyendo estos contenidos para que los alumnos puedan reconstruirlos progresivamente a lo largo de la escolaridad.

14. Ver fragmento del texto en el Anexo 1.

15. Ver Anexo 2. Fragmento del texto elaborado por Larramendy y Torres (en Aisenberg, Lerner y otros, 2009: 127-129).

16. Pero una cuestión es reconocer que hay diferencias entre las explicaciones, y otra es comprender las razones de las diferencias. Y en este punto encontramos heterogeneidad entre los alumnos. Algunos de ellos registran que hay historiadores que piensan distinto sobre lo mismo, pero en el plano de que cada cual tiene su opinión… y todas valen igual. Otros alumnos piensan que hay una única y la misma explicación correcta para todos, lo que ocurre es que un texto da toda la explicación y el otro solo una parte: es la misma, pero en un texto está incompleta. Por último, unos pocos alumnos piensan que un texto dice la verdad y que el otro miente para esconder la responsabilidad de los conquistadores en la catástrofe demográfica.

17. Investigación realizada en la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación, GCBA, durante 2000-2002, por el equipo conformado por Beatriz Aisenberg, Vera Carnovale, Alina Larramendy y Mirta Torres.

18. En este trabajo (disponible en el sitio web indicado en la bibliografía), se caracterizan los contenidos en términos de las siguientes categorías conceptuales para el estudio de movimientos migratorios: factores de expulsión —condiciones económicas, políticas, etc.— del lugar de origen que funcionan como estímulo a la emigración; factores de atracción —condiciones económicas, políticas, etc.— del lugar de destino que funcionan como estímulo a la migración; cadenas migratorias, redes de relaciones entre migrantes en las que se apoyan estrategias de los migrantes para afrontar el proceso y que pueden operar también como factor de atracción; problemas que pueden afrontar los migrantes (relacionados con vivienda, discriminación, adaptación, etc.). Se incluyen los testimonios trabajados (pp. 35-36 y 79-91).

19. Suponemos que el trabajo que obliga a comparar es la construcción de variables de un cuadro. Igualmente cabe reiterar que, con una misma propuesta de enseñanza, diferentes

alumnos pueden desplegar trabajos intelectuales muy distintos. Lo que estamos revisando aquí es la consistencia entre la forma de enseñanza y el sentido de los contenidos.

20. LUCHILO, Lucas: La Argentina antes de la Argentina. Buenos Aires: Altea, 2002, pp. 20 y 21. (Colección Los Caminos de la Historia).

CAPÍTULO 4

Enseñar sobre pueblos originarios y la “conquista del desierto”: alternativas para revisar la propia mirada

Nora Bail, Viviana D’Amico, María Luisa Gómez y Ana María Vijarra

Para las docentes que nos acompañaron en este recorrido y abrieron sus aulas para continuar aprendiendo juntas: Marita, Claudia, Laura, Alicia, Mirta y Marcela (21).

En este trabajo, presentamos los avances de un proyecto de investigación que tuvo, entre sus propósitos, diseñar actividades de enseñanza que se enfocaran en el estudio de los vínculos entre las sociedades indígenas (22) y los blancos a finales del siglo XIX. Los pueblos originarios es un contenido desarrollado regularmente en el Segundo Ciclo de la escuela primaria en la provincia del Chubut, pero nos planteamos el desafío de tomar aspectos poco trabajados, como la cuestión de su relación con otros, ya sean estos aborígenes o blancos, sobre todo, en la zona de la frontera y durante los procesos de ocupación de sus tierras. Nos interesaba recuperar testimonios que permitieran conocer diferentes formas de mirar los intercambios culturales, políticos, religiosos y comerciales de la época.

Partimos de la información arrojada por numerosas investigaciones en el área, que explican las dificultades que presentan los estudiantes para abordar este tema. Posteriormente, entrevistamos a las docentes de cuatro divisiones de 4.º grado, que habían sido invitadas para participar del proyecto de investigación. Analizamos las planificaciones propuestas para el tema, los recursos utilizados y las carpetas de los alumnos. También observamos la dinámica de las clases, las intervenciones docentes y los libros de texto utilizados. Como resultado de este trabajo, organizamos una serie de encuentros con las docentes que participaban de la experiencia con el propósito de producir una secuencia de enseñanza alternativa.

¿Desde qué discursos históricos se imagina el mundo aborigen?

El discurso histórico, como cualquier otro, no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Detrás de un discurso, siempre hay un enunciador que se sitúa en un lugar y en un tiempo concreto y, desde allí, sólo presenta su percepción sobre determinado evento (Cassany, 2005). Esta visión de la realidad está necesariamente emparentada con sus intereses, sus propósitos y con el campo de valores que le sirve como contexto.

El discurso sobre el pasado aborigen se desarrolló de forma compleja a lo largo de la historia. La clase dirigente consolidó una visión particular del mundo indígena que cuajó en la

expresión el desierto y que subyace a los procesos de construcción de la identidad nacional. Pensar en los inmensos territorios ocupados por los indios como un desierto justificaba la apropiación y ocupación. Esta visión promovió el exterminio del mundo aborigen y tomó la forma de una política contundente a finales del siglo XIX. La construcción de los discursos sobre el indio que el Estado logró plasmar fue tan efectiva que atravesó más de un siglo y aún persiste en las representaciones sociales, a pesar de los aportes de las Ciencias Sociales y del reconocimiento jurídico que han conseguido los pueblos originarios. La escuela no estuvo ajena a las herramientas de interpretación que ofrecía esta narrativa de la historia argentina y, de la mano de los libros de texto, acuñó una mirada estática y desprovista de conflicto sobre el mundo indígena.

Cuestionar esta concepción constituye el punto de partida para desanudar la otra historia. Siede (2007), analizando el pensamiento de Sarmiento, sostiene que el aborigen fue conceptualizado como "un sujeto irredimible", por lo que debía ser borrado; y el espacio habitado por él fue ideado como un desierto no solo territorial sino discursivo, por eso fue posible llenarlo de enunciados estatales que justificaran su destrucción. Así, la escuela, investida de autoridad civilizadora, impuso un arbitrario cultural para fundar el Estado. Si la forma de concebir el objeto para ser enseñado condiciona y determina el modo de enseñar, es imprescindible revisar la historia escolar. Una lectura crítica de la documentación conservada muestra, más allá de cualquier duda, que tanto en el aspecto geográfico como en el humano, ese territorio distaba mucho de ser un desierto.

Para las versiones tradicionales de la historia, la Patagonia se incorporó al Estado nacional en forma definitiva tras la campaña militar iniciada en 1879. El triunfo de los militares argentinos permitió, según esta perspectiva, extender la cantidad de superficie del territorio nacional dedicado al ganado ovino, consolidar un mercado nacional y definir la cuestión de la soberanía y la nacionalidad. Si la incorporación de los territorios indígenas al Estado nacional a fines del siglo XIX significó el fin de la vida independiente de las comunidades más antiguas y su marginación económica y social —cuando no, su exterminio liso y llano—, la política estatal posterior condujo a la invisibilidad de esas poblaciones en la vida nacional y también, en el relato histórico.

¿Y cómo era, en realidad, el desierto construido por la sociedad blanca? Era una configuración cultural constituida por un conjunto de comunidades en donde las integraciones y las mezclas eran la regla. También, había enfrentamientos entre tribus o fenómenos culturales, como el cautiverio, que formaban parte de toda esa situación, pero que no dejaban de pertenecer a formas organizativas que básicamente incluían al otro. Un complejo sistema

de intercambios vinculaba las distintas unidades del mundo indígena y a este con la sociedad criolla. Este circuito, conformado sobre antiguas vías de contacto prehispánicas, estaba ya en funcionamiento pleno hacia mediados del siglo XVIII y se consolidó en el siguiente. También sabemos hoy que las estructuras sociales y políticas del mundo indígena eran muy complejas.

¿Cómo se enseña este tema en las escuelas?

A partir de nuestra primera indagación bibliográfica y del trabajo de campo, relevamos que, en la enseñanza escolar, prevalecen o han prevalecido, de la mano de la historiografía hegemónica, las siguientes cosmovisiones o ideas para presentar el mundo aborigen:

- Los indios como cosas del pasado.
- Los indios como salvajes y vagos.
- La Argentina sin indios.
- Los indios como los buenos y los blancos como los malos.
- Los indios como los pueblos originarios.

El discurso escolar no ha propiciado las múltiples miradas de los vínculos entre blancos y pueblos originarios. Los indios, presentados como pueblos o comunidades originarias, recién aparecen en los textos escolares a partir de las últimas décadas. La información sobre las sociedades indígenas se aborda desde un enfoque etnográfico situado en forma general en las actividades cotidianas de esas comunidades y en la recuperación de algunas tradiciones religiosas, reforzando la idea de Los indios como cosas del pasado.

En algunos de los libros utilizados (23), se introduce información sobre los "expedicionarios" o "aventureros" que recorrieron la Patagonia, abriendo la posibilidad de instalar otra mirada sobre los pueblos originarios. Sin embargo, no hay fuentes directas (primarias), sino que se realiza una breve narración expositiva de sus publicaciones y recorridos.

Los textos incluyen mapas para ubicar la distribución de las poblaciones aborígenes, también, incorporan ilustraciones, fotografías y dibujos. Sin embargo, no se observa un uso explícito de las imágenes incluidas en ellos, que son variadas, aunque muy pequeñas, la mayoría de las veces.

En lo que respecta al tratamiento del tiempo, si nos remitimos a las actividades incluidas en las carpetas y a las observaciones, este es tratado en forma lineal; y no se instalan miradas diacrónicas ni sincrónicas que recuperen el marco histórico. A modo de ejemplo, transcribimos un fragmento del registro de una clase observada en la etapa de diagnóstico:

Registro de clase (septiembre de 2008)

Alumno: —La llegada no fue agradable.

Docente: —¿Por qué?

A: —Porque los españoles querían quedarse con sus tierras.

D: —¿Cómo se llamó este proceso, ese enfrentamiento?

A: —Conquista del Desierto.

D: —¿Estaba comandado por alguien?

A: —Sí, Julio A. Roca (…)

D: —¿Qué objetivos perseguían los conquistadores?

A: —Apropiarse de gran parte de la Argentina.

A2: —Quedarse con parte de lo que faltaba de Argentina. Apropiarse de la tierra (…)

A3: —Ocuparlas con los que llegaron después que, en general, eran españoles (...)

D: —¿Necesitaban aniquilar a todos para formar una república?

A: —No, podían convivir como…

D: —Como hicieron después los galeses (...) [Confusión temporal].

¿Qué habrá pasado cuando llegaron los conquistadores del norte de Chile? [Hace referencia a los mapuches].

A: —La conquista del desierto.

D: —Eso es acá en la Argentina. ¿Quién comandaba esa conquista?

A: —Julio Roca.

D: —¿Cuál era el objetivo de esa campaña?

A: —Exterminar.

De la lectura de este fragmento, podemos inferir que se presenta la periodización curricular “Argentina indígena”, pero el período trabajado la excede y se pone el acento en la si-

tuación de los tehuelches y mapuches en la denominada “Argentina aluvional” (24), ya que la Conquista del desierto corresponde a esta etapa.

Los docentes admiten que les resulta difícil emplear los recursos de enseñanza con la riqueza que sería necesaria para lograr su propia intervención de un modo coherente, con una didáctica renovada del área y que pueda, a la vez, dar cuenta de los propósitos de enseñanza. Una de las entrevistadas sostenía (25):

“Yo creo que, a veces, no les sacamos el jugo [refiriéndose a los recursos], no los aprovechamos, porque no sabemos adónde apuntar, porque a veces con un recurso insignificante como una fotografía, si sabés a dónde apuntar y qué hacer en ella, los resultados son otros. A veces uno trae un texto que le pareció bárbaro, pero no prendió porque no sabías qué preguntarle”.

Otro de los problemas que enfrentan los docentes a la hora de enseñar se vincula con la complejidad que entraña la selección de contenidos y con el grado de dominio que es necesario poseer sobre ellos para realizar un recorte con sentido.

A esto se suma la tensión entre el tiempo didáctico disponible y las prescripciones curriculares para el área. Por otro lado, los docentes de primaria también deben desempeñarse en más de un área de enseñanza. Esto limita sus posibilidades de profundizar los diferentes campos de conocimiento, lo que los lleva a incluir los libros de texto como una forma de resolver los problemas de la práctica y de calmar las ansiedades que les genera saberse desprovistos de las respuestas que hubieran deseado ante determinadas situaciones. La docente que citamos a continuación caracteriza lo que venimos diciendo:

“En 4.º año trabajo Chubut: las características físicas, el espacio, trabajo con mapas, físico, fauna, pero cuando llega la parte histórica, no llego, no me alcanza el tiempo. No sé hacer el recorte, a mí me cuesta mucho, lo reconozco. Trabajé mucho tehuelches y mapuches, las leyendas y temporalmente llegué hasta 1810, más o menos. Y ahí se produce una nebulosa, un corte. (…)

En 4.º soy la única docente, doy todas las áreas, es horrible. Cuando doy dos áreas es distinto, me concentro en eso y me organizo mejor”.

Las ideas que hemos expuesto hasta ahora muestran la necesidad de avanzar hacia un conocimiento más amplio y complejo de la realidad social. Además, sabemos que las primeras aproximaciones sistemáticas a estos saberes van marcando un modo de vincularse con ellos, de interpretar el proceso de construcción social y las formas de interrogar el

pasado. En consecuencia, pensamos que, en esta etapa de la escolaridad, es válido el esfuerzo para introducir a los alumnos en un abordaje que incluya las diferentes perspectivas sobre las relaciones entre indios y blancos, no sólo para pensar en la sociedad como una construcción humana, sino para acercarse a la idea de alteridad y reconocer el origen de los temores y de los prejuicios de esta parte de nuestra historia, que resulta relevante para comprender muchos de los modos de pensar en los pueblos originarios, modos aún vigentes en nuestra sociedad.

Criterios para pensar en otro enfoque sobre el tema

A medida que avanzábamos en la indagación del pasado de las sociedades indígenas, fuimos elaborando la idea de plantear un estudio de los pueblos originarios desde un enfoque que analizara el conflicto de intereses sostenido por los grupos hegemónicos, con su proyecto de consolidar un Estado nacional a costa de correr la línea de frontera y de dominar a los aborígenes. Esta selección requería de un planteo temporal más extenso y de la incorporación de nuevas categorías de análisis.

Nos propusimos conocer a los pueblos originarios a través de la mirada de los otros. Esta delimitación (sujetos-tiempo-espacio y la variable de la otredad) nos permitió acotar los objetivos, la mirada y los recursos seleccionados. Desde el punto de vista temporal, la decisión fue partir del siglo XVIII hasta fines del XIX, cuando se produce la desestructuración del mundo indígena patagónico.

Entendemos por otredad el modo en que la racionalidad occidental fue interpretando lo que no se presentaba con sus mismas características a través de formas culturales muy disímiles, otorgando significados a todo lo diferente a ella. Esta variable imprime un sello distintivo, no por su originalidad, ya que, siguiendo a Michel de Certeau, "la totalidad del conocimiento histórico trata precisamente del Otro" (1993: 16), sino por la posibilidad de introducir a los alumnos en otras formas de aprender y comprender la historia. El objetivo fue el acercamiento a variadas fuentes documentales que excluyen a sus protagonistas, ya que su condición de ágrafos sumió a los pueblos indígenas en la imposibilidad de subjetivarse desde la escritura (sin desconocer el enorme archivo epistolar que algunos caciques, como Sayhueque a través de sus secretarios y escribientes, nos dejaron) (26). Por lo tanto, nos centramos en las formas en que esos otros describieron, relataron e imaginaron esas parcelas de la realidad que permiten reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de ella para mostrar la sociedad en una escala más amplia.

La otredad funciona como una puerta de entrada, permite explicar o resolver algunas cuestiones planteadas en el tema/problema porque, en las distintas apreciaciones, se pincelan trazos de la vida cotidiana. En ella transcurre la vida concreta de la gente, que es la protagonista de la historia. Y en esta vida cotidiana aparecen conflictos, logros, alegrías, la densa trama de las relaciones humanas. Es interesante aclarar que la selección de contenidos y recursos siempre es arbitraria. Por lo tanto, la posibilidad de enriquecer, transformar y cambiar algunos tramos de la secuencia es siempre viable por la variedad y riqueza de fuentes documentales en algunos tramos del período elegido.

A través de esta secuencia didáctica, los alumnos acceden al estudio de la historia desde el análisis de una realidad concreta. Tienen la posibilidad de problematizar saberes, plantear interrogantes, reflexionar, comprender y explicar, en palabras propias, aspectos de la vida de los pueblos originarios a partir de la mirada y de las apreciaciones de los otros. Así emergen los sujetos (indios y blancos) que establecieron relaciones en el plano político, económico y social, entre otros, y se dejan testimonios, documentos y fuentes que nos permiten hacer una reconstrucción, siempre parcial e incompleta, de la compleja trama que denominamos Historia.

La intención es develar, de a poco, la construcción/deconstrucción de los imaginarios sociales, y descubrir que los discursos escolares y sociales se plasman en miradas únicas y hegemónicas en relación con variados contenidos, y estas no son excluyentes.

Aquí los alumnos tienen posibilidades de comprender que en el transcurso del tiempo ocurren procesos, es decir, situaciones en las que se producen modificaciones, y que así como han tenido lugar los cambios en el pasado, es probable que también ocurran en el futuro. De esta manera, los niños podrán aprender que el presente es transitorio (Camilloni, 1998: 187 y 188), y esto habla de la posibilidad de revisar las actitudes y las apreciaciones presentes frente a cualquier forma de discriminación del otro.

¿Cómo leer y estudiar el tema para apropiarse del contenido? Este fue un problema que el equipo de investigación transitó con muchos interrogantes, que se trasladaron al conjunto de las maestras que participaban del proyecto. La primera decisión fue conseguir material lo suficientemente variado sobre los pueblos originarios en la Patagonia. El corpus de textos incluyó diferentes géneros: diarios de viajes, ensayos, libros de divulgación de carácter narrativo y explicativo. Con estos materiales bibliográficos, se propuso un recorrido de lectura de elección personal. Durante la primera parte del proyecto, se realizó el intercambio de los libros con una modalidad de lectura domiciliaria. Estos materiales tenían el objetivo de ofrecer distintos puntos de partida para aprender sobre el recorte temático. En

los encuentros, se proponía el intercambio de los libros y se comentaba algún aspecto del tema leído, de este modo todas las docentes se apropiaban de diferentes conceptos. El sentido de la tarea era armar un mosaico de ideas que nos permitiera conocer otras aristas del tema y favorecer otras preguntas.

Por otro lado, el equipo propuso la lectura de materiales en común con los propósitos de:

- Interrogar los modos de abordar las fuentes históricas.
- Cuestionar la representación diacrónica y sincrónica de la historia de los pueblos originarios.
- Discutir la selección de los materiales destinados a los alumnos.
- Aproximarse al recorte elegido para trabajar con los niños en el aula.
- Seleccionar fuentes históricas que se centraran en el estudio del tema.
- Explicitar el marco didáctico del trabajo.

Una vez atravesada esta instancia, surgieron otras representaciones y acuerdos sobre el tema. Esto posibilitó que las maestras se implicaran de otro modo con el problema. Armamos un recorrido temporal que iba desde la segunda mitad del siglo XIX hasta principios del XX.

Nos interesa explicitar que trabajar el recorte de contenidos como objeto de estudio con los docentes es un espacio potencial de cambio. Si bien es un concepto planteado desde numerosa bibliografía, no ha logrado instalarse en las prácticas docentes (Zelmanovich, 1998: 19). Creemos que, para hacer recortes, hay que transitar los elaborados por otros; a medida que el proceso se despliega, aparecen preguntas que orientan hacia la identificación de relaciones y de nuevos aprendizajes. Con esta dinámica, se va produciendo cada vez una versión propia del recorrido hasta que se alcanza cierta pericia en el manejo de las categorías fundamentales de la disciplina. Esto es, incluyéndose en una trama de otros, haciendo y pensando con otros.

Recursos para diseñar una secuencia alternativa

Los relatos

La propuesta para los alumnos se construyó a partir de dos grandes relatos que fueron La expedición, una novela de Ricardo Mariño (1998), y una adaptación del diario de viaje de George Musters, Vida entre los patagones, publicada con el nombre de Viaje al país de las manzanas (Guait, 1981). Ambos sirvieron como una estructura argumental alrededor de la cual se fueron tejiendo otras narrativas, que sumaron conflictos, actores e intereses.

Los textos se tomaron como unidades. Por este motivo, hubo que leerlos en forma completa. Las maestras participantes compartieron sesiones de lectura en las que se conversó sobre los relatos y se eligieron, para discutir en profundidad, los momentos en que era posible ver las diferencias de perspectivas entre los personajes y las motivaciones para actuar.

Para propiciar una mirada con más volumen de las relaciones humanas, decidimos iniciar el trabajo a partir de la lectura de la novela. La forma narrativa da cuerpo a un ensamble de interrelaciones de muchos tipos diferentes en un todo único, evidenciando aún más la organización y las motivaciones humanas para actuar. Hemos podido observar que la lectura de La expedición brindó una trama completa en relación con el desarrollo de un conflicto. El texto narra las peripecias de una caravana organizada por pobladores y comerciantes del virreinato del Río de la Plata para conseguir la sal (recurso altamente codiciado por aquellos tiempos), que estaba ubicada en territorios dominados por los aborígenes. La vida en la frontera, las disputas por los recursos naturales, las negociaciones e intercambios entre las partes, la cautividad, el impacto del alcohol, el miedo a lo desconocido, las necesidades recíprocas pueden vivenciarse a partir de la participación del lector en el evento de lectura. Este texto literario ofrece un modelo posible para pensar en un mundo habitado por aborígenes y blancos, además activa, por su carácter estético, un texto virtual que renace en la mente del lector ante cada lectura.

Por otro lado, las narraciones literarias, por su carácter abierto, ofrecen la oportunidad de desatar conversaciones e interpretaciones que permiten espacios de negociación de significados en el marco de las conversaciones sostenidas en el aula. En relación con la secuencia didáctica, la lectura de la novela permitió anticipar y dar anclaje a las situaciones que planteamos desde otras fuentes históricas de información, brindando otra dimensión y profundidad al violento desenlace de los hechos de fines del siglo XIX.

El Viaje al país de las manzanas despertó en los chicos una fascinación particular porque su protagonista, el aventurero Musters, se coloca en un lugar de observador, de aprendiz, de ignorante en relación con los tehuelches. Su discurso es el de alguien que viene a conocer, no a juzgar, y convive casi un año con ellos, tras lo cual, deja testimonio de la vida cotidiana, de las costumbres, de la vida familiar, no exenta de problemas ni de adversidades en relación con la provisión de alimentos y el intercambio con los araucanos. Describe escenas de mucha ternura que los chicos leen en clave de respeto.

Por primera vez, se encuentran con la mirada de un blanco que no desvaloriza y que permite reconstruir la vida cotidiana de los aborígenes como grupo social con una cultura

muy diferente, si se mira desde nuestra cultura (o desde la de Musters). Como está contada desde una mirada extranjera, no teñida por los intereses de la población de la época, que quería limpiar el desierto, aporta ideas y emociones para sentir el mundo aborigen desde un lugar que aloja y que permite pensarlos como parte de la tierra. Otra idea que aparece con mucha fuerza, por primera vez, es el interés por la epopeya de los caciques, personas cuyas vidas, en pocas oportunidades, aparecen como dignas de ser contadas y que hasta ahora, no formaban parte del imaginario de los alumnos.

Los niños, aparte del entusiasmo que compartieron a partir de este texto, rescataron a Musters como un amigo y —casi diríamos— como un héroe desde sus concepciones de la acción humana. Es una representación que consideramos riesgosa y que nos invita a pensar en cómo intervenir para cuestionar esta idea.

La lectura de los textos incluyó situaciones de lectura colectiva e individual con sesiones de conversación entre alumnos guiados por las docentes. En este sentido, nos interesa relevar el valor del habla como parte de nuestro proceso de pensamiento. Hablar a otros implica un oyente; y esto cambia de alguna manera la forma de pensar individualmente, porque se instala un espacio de negociación de los significados, de tal forma que ampliamos nuestros conocimientos y nuestra forma de pensar.

Sostiene Bruner, siguiendo a Vigotsky, que "el lenguaje es una manera de ordenar nuestros propios pensamientos sobre las cosas" (Bruner, 1988: 82); y el entorno social provee de un conjunto de ideas, teorías, herramientas culturales que les permiten a las personas construir niveles de comprensión cada vez más altos. De este modo, también el lenguaje es el depositario de nuevos logros y el espejo para reflejar cómo se entraman nuestras ideas y las de los otros. Se produce así una continuidad que permite conectar el pasado con el presente a partir de los intercambios verbales. Pensar en la lectura y en la conversación de este modo nos permitió ver en las aulas que la comprensión de lo leído excedió lo que cada uno de los niños podría haber logrado en una lectura solitaria. Creemos que este modo de leer y de conversar para aprender en Ciencias Sociales no está lo suficientemente extendido.

Wertsch (1999), retomando a Bajtín, nos recuerda que el hablar es un proceso de apropiarse de las palabras de otro impregnándolas de las intenciones y los significados deseados. A la vez, estas palabras tienen historia en determinada cultura, porque antes han sido de otros y han funcionado en sistemas de textos. Este es el espacio que deseamos abrir como parte de un proceso más prolongado en la escolaridad. Intentamos que los niños de 4.º año, que se inician en el estudio de la historia de los pueblos originarios, se apropien de

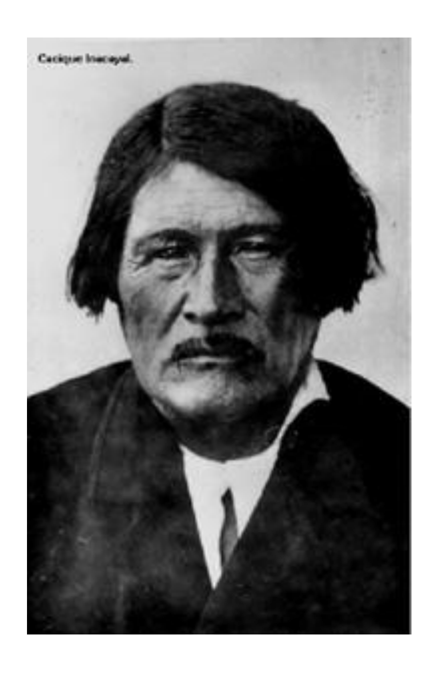
otros modos de hablar del tema, lo que no es otra cosa que tomar los discursos dominantes para intentar recrearlos desde una mirada menos etnocéntrica y más comprometida con el otro.

Las fotografías

La fotografía no es solo imagen, sino una huella dejada por la existencia de alguien o algo. A diferencia del dibujo o de la pintura, nos conmueve por su cercanía e interpela nuestra memoria de los eventos si podemos mirar al otro representado en su dimensión humana. La fotografía es una representación de la realidad que nos permite abordarla de manera directa sin intermediaciones (Hamra, 2004). Esto nos resultaba sumamente prometedor, por lo que apostamos a que el primer encuentro fuera a través de las imágenes.

Así, decidimos incluir fotografías no solo por su carácter de fuentes históricas, sino porque nos parece que las imágenes de los aborígenes que circulan socialmente se encuentran muy estereotipadas, hasta tal punto que hemos perdido la noción de quiénes son realmente los representados en ellas. Además, las imágenes que presentaban los libros de texto utilizados en el aula eran muy pequeñas, con carácter ilustrativo y con una escasa o nula contextualización en el desarrollo del tema. Por lo tanto, decidimos usar este recurso con el formato de la fotografía y con epígrafes que databan su referencia. Contamos con un corpus de, aproximadamente, treinta y cinco fotografías (27) en las que están representados tehuelches, mapuches, onas y yámanas. Ellas corresponden a un período que abarca desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, por eso, es posible reconstruir a través de ellas el camino de la transculturación y aculturación que fueron viviendo estos pueblos.

El análisis y la lectura de las fotografías se realizó en dos etapas, y se acordó un criterio fáctico y temporal: las agrupamos en un antes y un después de la Conquista del Desierto. Por consiguiente, buscamos introducirlas en un marco claramente narrativo, sostenido por otras imágenes y por la lectura de otros textos.



El cacique Inacayal. Publicada en el Museo de Bariloche.

Disponible en http://www. bariloche.com.ar/museo, Lic. Helena Aizen, Claudio Tam Muro, 1992.



Familia ona.

Disponible en http://www.porvenir-chile.cl.



Grupo de tehuelches (dibujo de 1832).



Mujeres tehuelches bajo el control de un soldado, luego del triunfo de la Conquista del Desierto. Publicada en McEwan y otros, 1997: 117.

Ahora bien, no hay que olvidar que, detrás de cada foto, hay una particular forma de mirar de su autor. Susan Sontag afirma: “La fotografía es, antes que nada, una manera de mirar. No es la mirada misma”. Por esto, buscamos instalar la riqueza de este posicionamiento y cuestionar las lecturas lineales e ingenuas para abrir paso a la multiplicidad de significados.

Elaboramos una galería con las fotos que correspondían a la primera etapa para que los chicos observaran e intercambiaran sus opiniones en grupos. La idea fue registrar sus sen-

saciones y percepciones, para luego introducir algunos interrogantes que pudieran inferirse de ellas. Planteamos la lectura de imágenes considerando el contenido, hipotetizando sobre el tiempo y el espacio representados, la escena, las relaciones entre los sujetos y la mirada del que toma la foto.

En el momento del cierre del proyecto, les ofrecimos la lectura de las fotos posteriores a la Conquista. Los estudiantes nos sorprendieron con sus observaciones, en las que aparecieron diferentes hipótesis:

Relacionadas con la vida cotidiana, los papeles asignados a los diferentes sujetos, los paisajes, las viviendas, etcétera.

"El cacique tiene una ropa de cuero especial, no tienen calzado".

"La mujer lleva más objetos que los hombres".

"No todos llevan zapatos y gorros".

"En esta imagen, la tierra parece húmeda para que ellos puedan caminar sin tener que clavarse algo en el pie".

"Las chozas están hechas de yuyos y maderas".

Referidas a los sentimientos experimentados por los aborígenes. Claramente, se percibe que pudieron representarlos como personas afectadas por los hechos narrados. Mencionaron referencias vinculadas a sus miradas y a sus gestos:

"La mamá protege al hijo del peligro, pero tiene una expresión triste".

"Yo veo cinco tehuelches vestidas con pieles de quillango (de guanaco), y me parece que hay algunas que sonríen y otras están tristes: seguro que les sacaron a su hijo o hija".

"En esta foto, veo que hay cuatro personas del Ejército argentino con armas de fuego, y se ve a una pobre tehuelche muerta (desnuda) en el piso (la mató uno del Ejército argentino)".

"Están muy tristes. Me parece que fue muy poco después de la Conquista del Desierto".

"Parecen pueblos originarios".

"Yo veo que están tristes, son tehuelches".

Vinculadas con el modo de agenciarse de los objetos, como la ropa, los materiales y los objetos:

“Sospechamos que, para hacer sus pulseras, collares y tobilleras, usaron sus herramientas propias, materiales: caracoles, piedras y huesos de animales”.

“La ropa, se la deben haber dado los blancos”.

Es indudable que las fotografías no están lo suficientemente explotadas en las aulas y, por ello, cabe seguir pensando en sus potencialidades. Por el momento, podemos afirmar que es necesario enseñar a leer esta clase de fuentes, que es posible restituirles un sentido a partir de su inclusión en un marco temporal y de la creación de un contexto adecuado a los propósitos didácticos.

La lectura de fuentes documentales

En la clase de Ciencias Sociales, es deseable que los alumnos se familiaricen con diversas fuentes de información y que se vayan apropiando, durante su escolaridad, de los diversos procedimientos propios de las ciencias. Para que este trabajo no sobrepase el esfuerzo, las capacidades ni el entusiasmo de los alumnos, es necesario que los docentes realicen una adecuada selección y contextualización de dichas fuentes. Igualmente importante es que se enseñe a advertir quién enuncia los textos, desde dónde lo hace, a quiénes está presentando, cómo lo hace.

A la lectura de la novela y el diario de viaje, le sumamos una selección de fuentes (28) de las que tomamos fragmentos con el objetivo de centrar la atención de los alumnos en:

- la vida de la frontera,
- la vida en los toldos,
- la invención del desierto,
- el discurso ofensivo de la clase política.

Salvo en uno de los casos (Pigna, en Historia Argentina, 2007), elegimos no adaptar las fuentes, a pesar de que ofrecían dificultades por los contenidos implícitos y por la estructura de los textos. Nos parecía productivo enseñar a leer este tipo de textos en sesiones de lectura compartida, destacando que la interpretación colectiva promueve modalidades de lectura que son solidarias con la construcción de conceptos (Aisenberg, 2005). En las conversaciones con los estudiantes, nos fuimos dando cuenta de la importancia del espacio de negociación de significados y del volumen de las presuposiciones que, a veces, manejamos los docentes en nuestras intervenciones. Conceptos como salinas, frontera, cautivo, cam-

paña, entre otros, fueron volviéndose imaginables a partir de la lectura de los textos y del intercambio con los pares y las docentes. En relación con el uso del vocabulario, nos sorprendió un descuido que descubrimos ante la incoherencia de un dibujo. Al presentar uno de los textos, no aclaramos el uso de la palabra "chinas" en una de las fuentes. Una de las niñas había dibujado una india al lado de un toldo con ojos muy pequeños y un rodete. Cuando conversamos con ella, nos dimos cuenta de su confusión. Otros niños, a pesar de no haber entendido, no habían problematizado este uso de la palabra. Estos ejemplos nos muestran la necesidad de recuperar y estudiar los aportes de la didáctica de la lectura en la clase de Historia.

El corpus seleccionado brindó una mayor información para describir y comprender el espacio-tiempo presentado, ya que aparecieron nuevos actores sociales que ofrecieron matices de conflictividad y ampliaron el repertorio económico, político y social que presentaba la información de los recursos trabajados anteriormente. La riqueza descriptiva de estos documentos posibilitó tener suficientes elementos y datos para recrear la vida en la frontera.

Entre las actividades propuestas, se construyó una maqueta en el aula que acompañó el desarrollo de la secuencia y en la que se fueron incorporando elementos a medida que se estudiaba el tema. La maqueta situaba el espacio representado en la línea de frontera. Por lo tanto, aparecieron los fortines y los toldos. Pudimos ver que los alumnos estaban preocupados por conseguir información para darle veracidad a su trabajo.

Utilizamos un mapa que grafica la delimitación de las diferentes líneas de fronteras y fue de suma utilidad para comprender la idea de avance y corrimiento de la frontera por parte de los niños. Esto fue muy significativo ya que, ante la pregunta por el avance, claramente pudieron reconocer la posición de ambos grupos sociales: "Depende de dónde mire, hay ganadores y perdedores", "Los aborígenes se perjudicaron" (29). El trabajo con mapas también incluyó la elaboración de un croquis del recorrido que Musters relata en su diario.

Paulatinamente se fue develando el discurso genocida estatal en las voces de sus protagonistas, de la mano de textos explicativos y argumentativos que posteriormente les permitió a los chicos leer la segunda tanda de fotografías en clave de tristeza, derrota, pérdida y saqueo en su máxima expresión: tierras, recursos, vidas, costumbres, sentimientos, familias, hijos...

El trabajo con las fuentes documentales se recreó en la escritura. Les pedimos a los alumnos que escribieran cartas, asumiendo la voz de un cacique y del General Roca (30). Este

era el momento de cierre, y nos interesaba ver si los alumnos habían logrado construir la idea de la posición del otro ante un problema. Transcribimos la consigna y algunas de las producciones del grupo:

Consigna
Imaginen que forman parte de los ejércitos de Roca y deben informar a las autoridades de la situación del desierto y sus habitantes para justificar la Conquista. Completen estas cartas desde el lugar del Ejército argentino teniendo en cuenta que el objetivo es apropiarse de los territorios y terminar con la población indígena.

Producciones (31)

"Hay que matar más de esos mugrientos, sucios y desordenados indios... ¡Se están robando todo, yo propongo matar a todos ellos! Casimiro el cacique ese debe estirar las piernas primero, después los otros desordenados indios".

"Le pido, por favor, que hagan algo con los indios porque nos roban ganado, y no tenemos para darles de comer a nuestros hijos. Cuando vienen en malones, matan a muchos de nuestros compañeros".

"(...) por favor extermine a los indios… un malón pasó y se llevó a mi hermano y a mi caballo favorito".

"(...) quiero decirle que Ud. fue muy valiente porque hay que estar luchando contra los indios. Pero había que poner fecha, porque nos iban a matar y sacar tierras, pero si no lo hacía usted, ¿quién lo haría?".

"Le quiero decir que los indios son mugrientos, sucios, vagos y nos están quitando tierras, plata, comida: queremos que los eche de estas tierras porque lo destruyen todo, pero échelos a otro país así somos nosotros felices".

"(...) es culpa de esos indios asquerosos e inmundos... Necesito salinas para mi comida pero no lo puedo comprar porque no tengo plata".

Consigna
Elaborá una carta asumiendo el lugar de alguno de los caciques, dirigida a algún familiar, donde puedas describir y contar la situación en la que se encuentra luego de la Conquista al Desierto. ¿Por qué ha sucedido esto? ¿Cómo está viviendo? ¿En qué condiciones? ¿Qué siente? ¿Qué desearía? ¿Qué necesita? Podrían ser algunas preguntas que orienten tu carta.

Producciones

“Soy Glosqui, su hijo, necesito: caballos, hombres y municiones porque atacan nuestras tierras y nos matan, ayúdanos a vencer a los blancos porque nos exterminan”.

“Aquí en Neuquén es difícil vivir en una guerra sin fin. Necesito más hombres, caballos fuertes, boleadoras y lanzas. Estamos atacando con los tehuelches y los pampas, necesitaré algo de suerte para matar a Roca”.

“Las boleadoras y las lanzas no nos alcanzan, ellos tienen armas con fuegos dentro, quiero que traigas mejores armas y caballos”.

“En el camino, tan largo, caminando, y encima encadenados, algunos se murieron de hambre, de frío y de cosas así”.

“En este lugar, me sacaron mis costumbres, me separaron de mis hijos, de mi esposo. También mis nombres y me sacaron las tierras”.

“No puedo creer que haya sobrevivido a la expedición encadenado. La ropa es muy pesada y grande. Ako, vos sos el único familiar que me queda porque, a todos menos a vos, les agarró una enfermedad de la garganta”.

“Algunos de los nuestros se fueron a ese bando, estamos en desventaja porque sus armas de fuego son más fuertes”.

“Nos están invadiendo el territorio, los fortines están avanzando, estamos en guerra y nos estamos quedando sin comida, 108 de nosotros están muertos, 60 están vivos y 18 heridos”.

“El Ejército argentino se está llevando niños, mujeres y hombres jóvenes para que sean esclavos de los blancos ricos”.

“Nos quitan a los hombres y los hacen pelear contra nosotros”.

El uso de videos documentales

El documental Campaña del desierto (32), de la serie Historia de un país, fue utilizado como actividad de integración, después de la lectura de todas las fuentes; y en algunos casos, se proyectó dos veces. Permitió mostrar realidades lejanas en el tiempo y en el espacio, y propició situaciones de empatía. Sin duda, es un recurso con un gran potencial porque permite integrar imagen, movimiento, palabra, sonido y color en realidades sociales lejanas y complejas.

Aparecen las voces de rostros conocidos en la escuela (Rivadavia, Sarmiento, Avellaneda, Roca) y de los que faltan siempre a clase (Sayhueque, Foyel e Inacayal) (33). Provocó mucho impacto, por lo que debe tenerse cautela para que no se convierta en el discurso verdadero, en detrimento de la idea de reconstrucción al que todo guión documental refiere. Creemos que, a pesar de los riesgos citados, es un recurso muy valioso porque favorece distintas posibilidades de apropiación y permite que, durante distintos momentos de la escolaridad, la información cobre nuevos significados.

Exploraciones, logros y perspectivas

Uno de los propósitos básicos del Segundo Ciclo es procurar que los alumnos adquieran herramientas para avanzar en la complejización creciente de los conocimientos sociales. Por este motivo, el desafío central es contribuir a que los alumnos se acerquen a las particulares formas de pensar, tratando de resolver temas y problemas propios del campo de las Ciencias Sociales, además de iniciarlos en una gradual sistematización de contenidos.

Carretero (2007) plantea que la enseñanza de la Historia debería proponerse, más que para brindar seguridades a los estudiantes, para animarlos a hacerse preguntas y darse respuestas reflexivas, de habilitar interrogantes acerca del pasado, partiendo de la idea de que hay varias versiones sobre un mismo evento. En esa línea, propiciamos situaciones en las que buscamos que los alumnos pensaran en los hechos del pasado diferenciando su propia posición de aquellos individuos que vivieron en otros tiempos, para aproximarse a sus conocimientos, metas, creencias y hábitos desde un lugar menos prejuicioso.

A pesar de la corta edad de los estudiantes, nuestra selección de contenidos atendió a la decisión de incluir múltiples miradas, partiendo de considerar el conflicto y la posición de enunciación de diversas fuentes históricas. Pretendimos enseñar una parte de la historia de la Patagonia desde los pueblos originarios desmontando la idea de un desierto. Intentamos hacer historia regional con los niños sin moralizar, proponiéndoles adentrarse en la rica realidad social en la que convivieron intercambios, cautivas, guerras, fronteras y exterminio entre blancos y aborígenes, pero también entre blancos, y blancos y mestizos también, pues los intereses no solo se fundaron en rasgos de etnicidad.

Consideramos que la propuesta alcanzó logros significativos en relación con los estudiantes:

- Varias actividades permitieron que intentaran ponerse en el lugar del otro para pensar en ese otro tiempo.

- Pareciera que los relatos, para el caso de la novela La expedición y de Viaje al país de las manzanas, así como el documental, han funcionado como estructuras que permitieron anclar los datos y dar sentido a las fuentes, porque los niños pudieron instalarse en un tiempo narrado.
- La secuencia los ayudó a comprender que, en la historia, no es tan sencillo señalar buenos y malos en términos absolutos; que las relaciones entre las personas se van transformando, así como las que entablaron los blancos con los aborígenes, que a veces eran buenas; y otras, violentas, pues comerciaban, aunque también peleaban.
- Les mostró qué maravillosamente difícil es poder pensar desde el lugar de otros personajes, como el de los caciques o como el del general Roca y que, desde estos personajes, la mirada de los otros cambia.
- Les acercó la idea de que hay problemas pendientes por los que las comunidades originarias están presentes en sus luchas y reclamos por la tierra, y que las fronteras siguen existiendo en nuestros modos actuales de pensar en los otros.

En relación con los docentes, también encontramos logros significativos, expresados por ellos mismos al finalizar el recorrido:

- Valoraron el modo de aprender, incluido en un dispositivo de trabajo en el que sintieron un mayor protagonismo y en el que se pusieron en consideración tanto sus interrogantes no resueltos como sus saberes.
- Afirmaron que el aula se convirtió para ellos en un campo de experimentación durante el desarrollo del proyecto y que disfrutaron por dos cuestiones fundamentales: sus incertidumbres descansaban en el acompañamiento del equipo de investigación y, por otro lado, a partir del contenido, fue posible crear otra dinámica de intercambio entre ellos y en la escuela.
- Asumieron que los discursos sociales no reflejan la realidad, sino una mirada particular y situada de ella; que hemos heredado como país una forma de leer la historia, que es necesario interrogarla, y que esta tarea es complicada.

Tuvimos que enfrentarnos a la realidad que supone investigar en este presente de nuestro país, donde la idea romántica que muchas veces tenemos los docentes sobre la investigación se colisiona con un presupuesto austero para dedicar todo el tiempo que merecería un abordaje complejo y sostenido. Otra de las dificultades tuvo que ver con los diferentes tiempos de las personas involucradas en el trabajo, lo que afectó en relación con las lecturas, el estudio, el trabajo de campo, las reflexiones compartidas. Aun así, confiamos en las

posibilidades que brinda el pensar y trabajar en equipo, y entendemos que no equivocamos el rumbo, a pesar de que hay mucho para seguir recorriendo.

Todo el tiempo, esta experiencia buscó establecer un diálogo entre la teoría y la práctica, la observación crítica y la reflexión en la práctica. Estos propósitos se pudieron ir plasmando en la realidad a partir de un proceso de trabajo colaborativo que fue atravesando todo la tarea desarrollada por el equipo de investigación, marcado por la apertura, la autorregulación crítica y el compromiso, condimentos que enriquecieron la experiencia.

Fuimos testigos y partícipes de un proceso en el que las prácticas individuales se fueron desnudando ante la mirada y ante la lectura de la teoría, para ser analizadas, cuestionadas y vueltas a ser pensadas cooperativamente. La experiencia se convirtió, de esta manera, en una oportunidad para compartir un proyecto común, junto a otras docentes, y para aprender unas de otras. La propuesta del recorte intentaba volver a un tema recurrente de enseñanza, pero desde un lugar más humanizado. Pensamos que la cuestión de pensar en los otros nos dio también la oportunidad de pensar en nosotros. Esto quedó también plasmado en el aula. Y en este aspecto, los resultados obtenidos nos sorprendieron: los chicos dieron cuenta del trabajo realizado con respuestas e intervenciones que reflejan otras posibilidades de aprender la temática abordada. Es nuestro deseo establecer un diálogo con las experiencias de docentes que estén en la búsqueda de otros modos de enseñar y seguir aprendiendo, sabiendo que la tarea no es sencilla, aunque sí, muy apasionante.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz (2005): “La lectura en la enseñanza de la Historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, Revista Lectura y Vida (Buenos Aires), año 26, núm. 3.

— y Silvia ALDEROQUI (comps.) (1994): Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

— y Silvia ALDEROQUI (comps.) (1998): Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós.

— y Delia LERNER (2008): “Escribir para aprender historia”, Lectura y Vida, (Buenos Aires), año 29, núm. 3, septiembre.

ALVARADO, Margarita y Miguel Ángel AZÓCAR, (comps.) (1994): Confines de TrengTreng y Kaikai. Imágenes fotográficas del pueblo mapuche 1863/1930. Santiago de Chile: Lom.

ANDRADE, Gisela Fabiana; Marcelo ANDIÑACH y Carlos SILVEYRA (eds.) (2005): Redes Patagonia: Ciencias Sociales 2.º Ciclo. Buenos Aires: Proyecto Base.

BANDIERI, Susana (2005): "Historia regional de la Patagonia. La Cordillera de los Andes: de área de conflicto a espacio de interacción", Todo es Historia (Buenos Aires), núm. 461, diciembre.

— (2005): Historia de la Patagonia. Buenos Aires: Sudamericana.

BARRAZA, Alfonsina y otros (2007): Cuadernos para el aula. NAP Ciencias Sociales 4.º Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

BERTONI, Lilia Ana y Luis Alberto ROMERO (dirs.) (1996): Una Historia Argentina. Buenos Aires: Gramón-Colihue.

BRUNER, Jerome (1988): Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa.

CAMILLONI, Alicia W. de (1998): "Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales", en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (comps.): Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós.

CARRETERO, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós.

— y James VOSS (2004): Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu.

CASAMIQUELA, Rodolfo; O. MONDELO, E. PEREA y M. MARTINIC BEROS (1991): Del mito a la realidad. Evolución iconográfica del pueblo tehuelche meridional. Viedma: Fundación Ameghino.

CASSANY, Daniel (2005): "Los significados de la comprensión crítica", Lectura y Vida (Buenos Aires), año 26, núm. 3.

CERTEAU Michel, de (1993): La escritura de la historia. México: Universidad Iberoamericana.

DOMÍNGUEZ, Jesús (1998): "Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía", Infancia y Aprendizaje (Barcelona), núm. 34.

FINOCCHIO, Silvia (coord.) (1993): Enseñar ciencias sociales. Buenos Aires: Troquel.

GONZÁLEZ, Diana y Liliana LOTITO (2003): Leer para aprender ciencias sociales en el primer ciclo. Buenos Aires: Escuela de Capacitación-CePA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires). (Serie Materiales Para la Capacitación).

GUAIT, Camilo (1981): Viaje al país de las manzanas. Buenos Aires: Aique. (Adaptación del texto de Musters).

HAMRA, Diana (2004): Orientaciones para el abordaje curricular de ciencias sociales en Tercer Ciclo de la EGB. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

LOBATO, Mirta Zaida (dir.) (2000): El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916). Buenos Aires: Sudamericana. (Colección Nueva Historia Argentina).

— y Juan SURIANO (2000): Atlas histórico de la Argentina. Buenos Aires: Sudamericana.

LOMAS, Carlos y Amparo TUSÓN (2000): La escritura en la enseñanza secundaria. Barcelona: Graó.

MANDRINI, Raúl (1992): "Indios y fronteras en el área pampeana (siglos XVI-XIX): balance y perspectivas", Anuario IEHS (Tandil), núm. 7, 59-73.

MANDRINI, Raúl (2008): La Argentina indígena. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

MANSILLA, Lucio (1985): Una excursión a los indios ranqueles. Buenos Aires: Hyspamérica.

MARIÑO, Ricardo (1998): La expedición. Buenos Aires: Alfaguara.

MARTÍNEZ SARASOLA, Carlos (1992): Nuestros paisanos, los indios. Buenos Aires: Emecé.

MCEWAN, Colin; Luis A. BORRERO y Alfredo PRIETO (1997): Patagonia. Londres: British Museum Press.

MINISTERIO de EDUCACIÓN (2000): Segundo ciclo EGB, Serie Propuestas para el aula. Buenos Aires.

MINISTERIO de EDUCACIÓN de la PROVINCIA de CHUBUT (1997): Diseño Curricular de EGB 2.º ciclo. Gobierno de la Provincia de Chubut.

— (2006): Chubut, Pura Naturaleza. Manual de Estudio para Alumnos de 4.º Grado de Escuela Primaria de Chubut. Chubut.

MUSTERS, George (1991): Vida entre los patagones (1875). Buenos Aires: Ediciones del Solar.

PALERMO, Miguel Ángel (1993): Los yámanas. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. (Colección La Otra Historia).

— (1993): Los selknam. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. (Colección La Otra Historia).

— (1993): Los tehuelches. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. (Colección La Otra Historia).

PANCANI, Dino: "Imágenes que educan. Educar la mirada..." [en línea]. Disponible en http://www.uahurtado.cl/mailing/cuadernos_educacion_8/descargas/imagenes_educan.pdf. [Consulta: 23 de julio de 2009].

PELLICER, Alejandra (2006): "Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico", Lectura y Vida (Buenos Aires), año 27, núm. 3, septiembre.

REBORATI, Carlos (1997): El país y su gente. Buenos Aires: Coquena.

RICOEUR, Paul (1995): "La construcción de la trama", en Tiempo y narración. México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.

RIESTRA, Dora (2008): Las consignas de enseñanza de la Lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROCKWELL, Elsie (1992): "Los usos magisteriales de la lengua escrita", Nueva antropología (México D.F.), vol 3, núm. 42.

SANJURJO, Liliana y Xulio RODRÍGUEZ (2003): Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Rosario: Homo Sapiens.

SCHMIDT, Teófilo (1964): Misionando por Patagonia Austral 1858-1865. Buenos Aires: Academia Nacional de la Historia.

SIEDE, Isabelino (2007): La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

SVARZMAN, José (2000): Enseñar la historia en el segundo ciclo. Herramientas para el trabajo en el aula. Buenos Aires: Novedades Educativas.

— (2000): Beber en las fuentes. La enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana. Buenos Aires: Novedades Educativas.

TARRAGÓ, Myriam Noemí (dir.) (2000): Los pueblos originarios y la conquista. Buenos Aires: Sudamericana. (Colección Nueva Historia Argentina).

ULLÚA, José V. (1971): La vida cotidiana. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. (Colección Mi País, tu País).

VEZUB, Julio (2002): Indios y soldados. Las fotografías de Carlos Encina y Edgardo Moreno durante la "Conquista del Desierto". Buenos Aires: El elefante blanco.

— (2009): Valentín Saygüeque y la Gobernación Indígena de las Manzanas. Poder y etnicidad en la Patagonia (1860-1881). Buenos Aires: Prometeo.

WERTSCH, James (1999): La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

ZELMANOVICH, Perla (1998): "Seleccionar contenidos para el primer ciclo. Un falso dilema: ¿cercanía o lejanía?", en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (comps.): Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós

Sitios web de interés

Datos e infografías: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/recursos/datos-mapas/index.html.

Indymedia Argentina Centro de Medios Independientes: http://argentina.indymedia.org/features/pueblos.

Museo de la Patagonia "Francisco P. Moreno": http://www.bariloche.com.ar/museo.

Serie Pueblos originarios: http://descargas.encuentro.gov.ar/pueblosoriginarios.

Video documental Campaña del desierto, capítulo 2, de la Serie Historia de un país. Argentina siglo XX: http://descargas.encuentro.gov.ar/emision.php?emision_id=192.

21. Marita Beratz, Claudia Fernández, Laura Formigo, Alicia Rocanrola, Mirta Sartiri y Marcela Zelaschi son docentes de 4.º año primaria de dos escuelas de Puerto Madryn.

22. Para el antropólogo argentino Carlos Martínez Sarasola, la discusión sobre si es más apropiado hablar de aborígenes que de indios hoy ya no tiene sentido. "Esto fue motivo de discusión en un momento dado. Hoy, no es relevante. ¿Por qué? Porque todos los que están en el tema saben de qué se trata. Cualquiera de esos términos, indio, aborigen, nati-

vo, alude a algo, y se sabe de qué se está hablando. Para mí, es un tema menor en este momento. Es más: los propios indígenas utilizan indistintamente esos términos. Y muchos se llaman a sí mismos indios; ellos dicen: 'Como indios nos conquistaron y como indios nos liberaremos'". (Revista La Nación 29/10/2000 [en línea]. Disponible en http://www.endepa.org.ar/inicio/argentinaborigen/lanacion/LN%20la%20argentina%20aborigen.html).

23. Véase, por ejemplo, Andrade y otros: Redes Patagonia: Ciencias Sociales 2.º Ciclo, 2005, y Chubut, pura naturaleza, Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, 2006.

24. Periodización elaborada por José Luis Romero y adoptada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut en el Diseño Curricular de EGB 2.º ciclo (1997).

25. Entrevista realizada en marzo de 2008.

26. Al respecto, el Dr. Julio Vezub afirma: "Con la colaboración de sus secretarios, Valentín Saygüeque escribió y archivó cartas durante más de dos décadas. Los datos para constatarlo estaban al alcance de la historiografía, pero advertir sus significados implicaba invertir diametralmente los postulados de partida y los modos en que los historiadores nos relacionamos con las fuentes. Vista en perspectiva, la metodología asumida fue el aspecto más interesante, en tanto permitió nuevas preguntas, y la superación de prejuicios acerca del carácter ágrafo de las culturas indígenas, a la vez que habilitó el seguimiento de los procesos históricos sin mediaciones, a través de las versiones diferentes que proporcionaban los actores" (2009: 21).

27. Agradecemos a la Dra. Julieta Gómez Otero (investigadora adjunta del Conicet y profesora adjunta de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia), quien gentilmente nos cedió un invalorable material fotográfico.

28. Armignac, Henri: Viaje por las pampas argentinas. El mundo de la frontera, citado en Lilia Bertoni y Luis Alberto Romero (1996): Una Historia Argentina. Buenos Aires: Gramón-Colihue. Mansilla, Lucio V.: Una excursión a los indios ranqueles. La vida en el toldo (Adaptación de Orestes Carlos Casanello: "Sobre los orígenes de la sociedad bonaerense"), citado en Lilia Bertoni y Luis Alberto Romero (1996): Una Historia Argentina. Buenos Aires: Gramón-Colihue, p. 38. Pigna, Felipe (2007): "De desiertos, vagos y campesinos", en Historia Argentina. Buenos Aires: AZ. Roca, Julio Argentino: "La mejor táctica: 'limpiar el desierto'", citado en Lilia Bertoni y Luis Alberto Romero (1996): Una Historia Argentina. Buenos Aires: Gramón-Colihue, p. 43.

29. Ideas de los chicos extraídas de las observaciones de las clases (septiembre de 2009).

30. Aparecen fuertemente los argumentos utilizados por él mismo en su carta a Avellaneda en relación con los indios y qué hacer con ellos, a los que considera “mugrientos, sucios, vagos, ladrones, violentos”. Afirma que “hay que terminar con ellos, hay que exterminar-los”.

31. Las citas son fragmentos recortados de las cartas que elaboraron los alumnos, se inten-ta reflejar la variedad de ideas y contenidos recuperados a partir del recorrido propuesto.

32. Video documental Campaña del desierto, capítulo 2 de la serie Historia de un país. Ar-gentina siglo XX. Disponible en http://descargas.encuentro.gov.ar/emision.php?emision_id=192.

33. Últimos caciques de la resistencia patagónica contra el Ejército argentino. Se entrega-ron pacíficamente en Junín de los Andes, en 1885. El gobierno nacional les prometió la conservación de sus tierras, promesa que fue incumplida.

CAPÍTULO 5

Enseñar sobre el trabajo y los trabajadores en la Argentina

Ariel Denkberg y Sebastián Díaz

El trabajo y los trabajadores en la currícula de Ciencias Sociales

La enseñanza de la Historia en la escuela primaria se ha concentrado, tradicionalmente, en transmitir una visión del pasado destinada a ensalzar a grandes figuras políticas y militares, concebidas como los héroes de la patria, y a memorizar fechas, lugares y nombres considerados significativos en la historia de la nación. La enseñanza de la Geografía también tuvo como objeto transmitir una idea de patria asociada al conocimiento del territorio considerado nacional, en particular, sus rasgos físicos y su organización política. Uno y otro componente de las Ciencias Sociales escolares prestaron menor atención a otras dimensiones de la realidad social y a otros sujetos históricos y sociales.

En este capítulo, en concordancia con visiones renovadas de las Ciencias Sociales y su enseñanza, nos proponemos realizar un abordaje que incorpora una mirada integral de la sociedad, que atiende también a lo social, lo económico y lo cultural, dando cuenta de sujetos sociales antes negados o caricaturizados y buscando acercarnos al mundo real de los alumnos y sus familias. Para ello, sugerimos el tema del trabajo y los trabajadores como eje vertebrador de los contenidos. El trabajo ha sido siempre una actividad fundamental en la vida humana. Más allá de los cambios en el tiempo y en diferentes lugares, fue, y sigue siendo, la actividad principal a través de la cual los humanos transformamos la naturaleza y nos procuramos la subsistencia. Además, el trabajo organiza y da sentido a gran parte de las relaciones sociales. Condiciona el lugar de cada persona en la sociedad. En ocasiones, conforma identidades colectivas. Sin embargo, el trabajo cambia a través del tiempo y lo ha hecho particularmente en las últimas décadas: el mundo del trabajo hoy se parece poco al que conocieron quienes ingresaron en él hace cincuenta años. A su vez, trabajar en la mitad del siglo XX tenía poco en común con la experiencia laboral que conocieron los inmigrantes que llegaron a la Argentina hacia fines del siglo XIX. Mirando hacia el futuro, es difícil aventurar cuál será el mundo del trabajo al cual ingresarán quienes hoy transitan las escuelas primarias en calidad de alumnos. Pero podemos suponer que el trabajo seguirá siendo una actividad fundamental para sus vidas, aun si no lo poseyeran. De hecho, una parte de la tarea escolar está destinada a prepararlos para dicha dimensión de la vida ciudadana.

Por ello, introducir el tema del trabajo y los trabajadores en la currícula contribuye a que las Ciencias Sociales aborden temáticas de relevancia social. Se trata de pensar en la ense-

ñanza, no para imponer una visión idealizada del pasado y del presente ni de educar para venerar a seres finalmente míticos y lejanos, sino para ofrecer a los alumnos herramientas para analizar los problemas sociales más importantes del mundo contemporáneo y dotarlos de instrumentos para la participación ciudadana responsable. Estos contenidos son también significativos para los niños y jóvenes que viven en sus casas las incertidumbres que ocasionan el desempleo, el trabajo precario o informal, el temor a los despidos o la insuficiencia de los ingresos. Por otra parte, conocer el pasado y presente del mundo del trabajo puede orientarlos no solo para comprender los problemas del presente sino también para definir opciones con miras al futuro. Es importante que puedan dimensionar sus posibilidades personales de insertarse en un mundo laboral complejo en una perspectiva que trascienda la adjudicación de logros y fracasos a una mera aptitud o suerte individual.

Por su complejidad, este tema permite articular diferentes dimensiones de la realidad social, ya que si bien se lo asocia comúnmente a la economía, tiene implicancias en la conformación de la estructura social y en la construcción de lugares, incide y se ve condicionado por las luchas políticas y la acción del Estado, provoca cambios en la cultura y genera diferentes valores éticos e ideologías. Su abordaje es una oportunidad para la inclusión de una perspectiva multidisciplinar en la cual entran asignaturas de larga tradición escolar, como la Historia y la Geografía, pero también da lugar a aportes de otras, como la Sociología, la Antropología, la Economía y las Ciencias Políticas. Asimismo, es productiva la articulación con nuevos espacios curriculares, como Tecnología y Computación.

Aún abordándolos desde la escala nacional, el conocimiento del mundo del trabajo en la Argentina a través del tiempo invita a relacionarlo con procesos sociales e históricos universales y latinoamericanos. Esta dimensión multiescala es fundamental para comprender un fenómeno que está profundamente atravesado en la actualidad por los procesos de globalización y regionalización. Hoy resulta imposible tratar de comprender los problemas laborales argentinos apelando únicamente a la escala nacional. Asimismo, la mirada a nivel país requiere ser especificada para analizar el fenómeno en contextos más acotados, como regiones, provincias o localidades.

Tradicionalmente se ha pensado que la escuela debía preparar a los niños y jóvenes para conseguir un empleo. Hoy dicha visión está cuestionada por quienes ponen el acento en la necesidad de una formación integral, que incluye la formación para el ejercicio de la ciudadanía, la preparación para seguir otros estudios y la inclusión en un mundo del trabajo, donde las demandas del mercado cambian constantemente. Por otra parte, en la actualidad, es difícil sostener que la educación garantiza un buen lugar en el mercado de trabajo y

mucho menos, que sea un seguro contra el desempleo. En cambio, su conocimiento, el de los cambios que tuvo a través del tiempo y el lugar que los sujetos sociales colectivos tuvieron en él, puede brindar herramientas intelectuales para que los ciudadanos en formación puedan intervenir con fundamentos en los debates y conflictos sociales que, en un sentido u otro, conformará el mundo del trabajo del mañana.

Trabajo y modelos productivos en la Argentina

En las siguientes líneas, se propone un esquema para organizar la enseñanza del pasado y presente de la Argentina moderna en torno al eje del trabajo y los trabajadores. También se podrían haber incluido períodos históricos anteriores: el trabajo en las sociedades que ocuparon el actual territorio argentino antes de la conquista europea, las relaciones laborales en el período colonial y durante el primer período independiente. Aquí se han privilegiado los períodos que resultan indispensables para comprender el trabajo en el presente.

El período que va de la segunda mitad del siglo XIX a nuestros días ha sido organizado en tres grandes unidades temporales, que podrían constituir tres unidades didácticas. Ellas representan tres modelos o etapas en la organización del trabajo: el modelo agroexportador, el modelo de industrialización por sustitución de importaciones y el modelo neoliberal. Como se puede observar, se trata de una forma de organización temporal de los contenidos que se diferencia de los criterios políticos que, en general, han prevalecido en la organización de la currícula escolar. Como se verá más adelante, este criterio no excluye el análisis de la vida política ni cultural.

Cada unidad representa una etapa histórica en la cual prevalece un paradigma o modelo de organización del trabajo. Esto supone que durante dicha etapa, aunque hay continuidades con las anteriores y posteriores, y cambios en el mismo período, se dan ciertos rasgos principales en la organización del mundo del trabajo que son singulares de dicha etapa y la distingue de otras. Cuando dichos rasgos declinan, se habla del cambio del modelo o paradigma. Al abordar el estudio de cada uno de estos períodos, se seleccionan y articulan contenidos que permitirían conocer y comprender, entre otros, los rasgos más generales de la estructura y dinámica económica para entender cuál es la actividad que motoriza el crecimiento; la relación entre tecnología y trabajo para ver de qué manera la ciencia y la técnica inciden en los procesos productivos y en su respectiva consecuencia para la mano de obra; las características de los principales actores sociales del mundo del trabajo para identificar, fundamentalmente, a quienes trabajan y quienes emplean la mano de obra, y las relaciones entre ellos. Se podrán analizar las condiciones de vida y de trabajo de los trabajado-

res, lo que también permite entender los conflictos que se generan en el mundo laboral. En cada período, se puede analizar el papel del Estado en la regulación de las relaciones laborales, así como el lugar de las organizaciones de los trabajadores y los empleadores. También se puede ver cómo se imbrican e inciden mutuamente el mundo del trabajo y la vida política. Cómo incide la acción política en la vida laboral a través de la legislación o la intervención en conflictos laborales o en la modificación de las condiciones de vida. Pero también cómo intervienen los trabajadores en la vida política a través de su voto, de sus organizaciones gremiales o enrolándose en partidos políticos. Asimismo, se puede abordar el valor que se adjudica al trabajo en cada período y por lo tanto también la consideración que merecen en cada época, aquellos que, por opción o falta de alternativa, no trabajan. Del mismo modo, se puede estudiar cómo se generan identidades colectivas a partir de y en relación con la vida laboral. También los contenidos asociados a la enseñanza de la Geografía tienen su lugar en este esquema. En cada modelo, es dable analizar cómo interactúan las actividades laborales con los territorios, cómo modifica cierto tipo de actividad productiva a su organización y cómo la disponibilidad de recursos naturales y humanos condiciona la realización de actividades laborales. De esta manera, podemos analizar cambios en la distribución de la población y en sus actividades, la relación entre espacios urbanos y rurales, los cambios en los usos de la tierra, la construcción de infraestructura, la relación con los problemas ambientales, los cambios en la relación con otros Estados y la creación de nuevos lugares.

A manera de orientación, se describen a continuación los principales conceptos que permiten caracterizar a cada uno de los tres modelos de organización del trabajo. Su redacción está dirigida al lector adulto-docente. Por ello, su conversión en un contenido para la enseñanza requiere de su procesamiento didáctico.

El trabajo en tiempos del modelo agroexportador

Hacia 1860, luego de la caída de Rosas y superada la separación entre el Estado de Buenos Aires y la Confederación Argentina, se produce la llamada organización nacional. Este proceso supuso, a grandes rasgos, la creación del Estado nacional y sus instituciones, el establecimiento de un régimen político basado en la Constitución de 1853, la consolidación de una economía capitalista integrada en la economía mundial, la formación de una sociedad moderna y la creación de una identidad colectiva nacional. El recientemente creado Estado nacional promovió el crecimiento económico a partir de la inserción de la Argentina en el mercado internacional como exportador de productos agropecuarios, destinados a los países industrializados de Europa. Entre 1860 y 1930 la Argentina se especializó en la producción de lanas, cereales y de carnes vacunas. Con las divisas obtenidas de estas ex-

portaciones, importaba bienes de capital y de consumo provenientes de dichos países. La Argentina tenía ventajas especiales para la producción primaria, debido a la abundancia de tierras fértiles en la pampa húmeda. En cambio, escaseaban los capitales necesarios para la inversión y la mano de obra para el trabajo. Por ello, la mayor parte de los capitales vinieron del extranjero, los cuales se aplicaron a la construcción de ferrocarriles, puertos, obras públicas, crédito para la producción agraria y el comercio, establecimiento de frigoríficos, etc. Las necesidades de trabajadores fueron cubiertas principalmente a través de la inmigración. La mayoría de quienes arribaban lo hacían de Europa, pero también de Asia y del resto de América.

La actividad agrícola y ganadera fue el motor de la expansión económica y, por ello, muchos trabajadores se establecieron en el campo. Algunos, los menos, lograron organizarse en colonias y tener su propia tierra. Menos aún, lograron convertirse en estancieros. La mayoría de los inmigrantes se establecieron como chacareros arrendatarios o como peones en las estancias. El chacarero trabajaba la tierra con su familia, pagando un arriendo en dinero o una proporción de la cosecha al terrateniente y empleando, solo ocasionalmente, mano de obra asalariada. Los peones trabajaban en las estancias o en las colonias agrícolas, a cambio de un salario, en general en dinero, aunque a veces una parte era en productos o en vales de las empresas. Algunos estaban empleados en forma permanente, en particular en la cría de ganado, pero el mayor número era contratado para los trabajos estacionales, como la esquila o la cosecha.

Sin embargo, la mayoría de los trabajadores inmigrantes no se establecieron en el campo. La concentración de la propiedad de la tierra y la temprana introducción de tecnología no requirieron mano de obra intensiva permanente. Pero las propias actividades agropecuarias requerían el desarrollo de otras actividades de servicios y comunicación, como ferrocarriles, puertos, tranvías, construcción, frigoríficos, bancos, comercios, etc. Además, aunque gran parte de los productos manufacturados eran importados desde Europa, el crecimiento de la población estimuló el establecimiento de industrias locales que utilizaban materia prima del campo: molinos harineros, fábricas de galletitas, fideos, cerveza, frigoríficos, zapatos, etc. Algunos establecimientos, como los frigoríficos, eran muy grandes y empleaban a cientos de trabajadores. Otros eran pequeños talleres donde el propietario trabajaba junto a cinco o seis obreros. Muchas industrias estaban en manos de inmigrantes o de empresas extranjeras, pero otras eran de propietarios argentinos.

Se dio entonces la paradoja de una economía agroexportadora que, sin embargo, dio lugar a un creciente proceso de urbanización y al surgimiento de muchas pequeñas y medianas

ciudades, así como de grandes metrópolis, como Buenos Aires y Rosario. Además, como las mejores tierras estaban en la pampa húmeda, al igual que los principales puertos de exportación e ingreso de inmigrantes, la distribución de la población en el país fue muy dispar. Mientras que en el litoral se concentró la mayor densidad demográfica y las ciudades más grandes, otras zonas del país, como la Patagonia, permanecieron apenas pobladas. Sin embargo, algunas zonas del interior prosperaron gracias a cultivos e industrias regionales, como la vid en Cuyo y el azúcar en el noroeste.

Hacia 1914, más de la mitad de los trabajadores en Buenos Aires eran extranjeros. La mayoría habían llegado de Italia y España, y eran más los hombres que las mujeres. Muchos llegaban solos, trabajaban un tiempo y se volvían a sus países. Algunos repitieron este ir y venir varios años, y conformaron una inmigración golondrina. Otros se quedaron para siempre, trajeron a sus familias de Europa o formaron nuevas familias en el país. Aunque el trabajo de los hombres era predominante, era también notable la presencia de las mujeres e, incluso, de los niños en los lugares de trabajo. En algunos casos, se los empleaba para tareas consideradas femeninas (costura, por ejemplo) o para tareas que requerían de pequeñas manos (hilado textil). Sin embargo, el principal motivo estriba en el menor costo de la mano de obra femenina e infantil, y en su supuesta mayor docilidad ante el patrón.

La mayoría de los trabajadores llegaron al país con la expectativa de mejorar sus condiciones de vida respecto de su país de origen, y muchos lo lograron. Los salarios en la Argentina eran mayores que en Italia y España, y el precio de los alimentos, como la carne y el pan, eran muy accesibles. Con base en cierta capacidad de ahorro y también en la educación estatal, laica, obligatoria y gratuita, los hijos de muchos inmigrantes lograron ascender en la escala social. Sin embargo, en el corto plazo, las condiciones de vida y de trabajo eran difíciles. Durante la mayor parte de este período, no hubo legislación laboral que protegiera a los trabajadores, que estaban sometidos a la voluntad de los empleadores. Largas jornadas laborales de hasta catorce horas, sin descanso semanal ni vacaciones, sin seguro de salud ni jubilaciones ni seguro de desempleo. Las fábricas eran espacios poco higiénicos e inseguros donde se producían frecuentes accidentes y enfermedades laborales. No menos duras eran las condiciones de vivienda. Al menos durante sus primeros años, muchos trabajadores vivieron en conventillos, viviendas colectivas donde, en pequeños cuartos sin baño privado ni cocinas, vivían familias enteras en condiciones de hacinamiento, a cambio de un alquiler que consumía un porcentaje alto de su salario.

Para intentar mejorar las duras condiciones de trabajo y de vida, se crearon organizaciones mutuales y sindicatos. Aunque muchos inmigrantes formaron parte de asociaciones

que los nucleaban según su lugar de origen, otros lo hicieron a partir de su oficio o lugar de trabajo. A través de estas organizaciones, reclamaron el recorte de la jornada laboral a ocho horas, aumentos salariales, el día de descanso semanal, seguro contra accidentes de trabajo, vacaciones pagas, jubilaciones, la regulación del trabajo de mujeres y niños, etc. Apelaban a las huelgas, las manifestaciones y los petitorios, el boicot a productos de empresas en conflicto, etc. Los sindicatos tendieron a agruparse en confederaciones nacionales. Por otra parte, según sus ideologías políticas, se distinguieron los sindicatos anarquistas, socialistas y sindicalistas revolucionarios. En 1901 se creó la Federación Obrera Argentina, en la cual rápidamente cobraron importancia los anarquistas, que promovían la huelga general revolucionaria para cambiar la sociedad y crear otra más igualitaria, basada en la propiedad colectiva de los medios de producción.

En algunos momentos, las huelgas lograban paralizar la producción, el transporte y las exportaciones, lo que generaba preocupación en las clases propietarias y en el Estado. Al principio, el Estado intervenía poco en los conflictos laborales, al considerarlos un problema entre patrones y trabajadores. Sin embargo, hacia principios del siglo XX, ante la magnitud de los conflictos, se estableció una legislación represiva, como la Ley de Residencia de 1902, que permitía expulsar a cualquier extranjero sin juicio previo y que fue utilizada principalmente contra dirigentes obreros y anarquistas. Sin embargo, algunos políticos consideraron que no se podía solo reprimir, y así surgieron las primeras iniciativas de legislación laboral. En 1905 se sancionó la ley que establece el descanso dominical, y un año después, otra que limitó las horas de trabajo de mujeres y niños. Además, se creó un Departamento Nacional del Trabajo que, con el tiempo, cobró importancia en el arbitraje de conflictos laborales.

En resumen, durante este período, predominó una actitud represiva por parte de patrones y del Estado, pero se esbozaron los primeros pasos de una legislación laboral, y se lograron las primeras negociaciones colectivas entre patrones y sindicatos. La predisposición estatal a intervenir en favor de los trabajadores y a negociar con sus sindicatos se incrementó durante los gobiernos radicales de Yrigoyen y Alvear, los primeros en ser elegidos con el sufragio obligatorio y secreto. Sin embargo, fue durante la presidencia del primero cuando se produjeron las fuertes represiones al movimiento obrero en la semana trágica de 1919 y en los eventos de la Patagonia rebelde de 1921.

Los trabajadores durante el modelo de industrialización por sustitución de importaciones

La crisis internacional de 1929-1930, que se inició con la caída de la bolsa de Nueva York, marcó el fin del modelo económico liberal en el mundo y su reemplazo por políticas proteccionistas. En todo el mundo, los Estados nacionales comenzaron a intervenir activamente en la regulación de la economía para contrarrestar los efectos de la crisis, siguiendo las enseñanzas del economista inglés John Maynard Keynes. Cada país buscaba proteger su moneda, importar lo menos posible, repatriar inversiones y favorecer la producción local. Más tarde, después de la Segunda Guerra Mundial, para garantizar la paz social, evitar la expansión del comunismo y asegurar el nivel de vida de los trabajadores, los Estados comenzaron a proveer beneficios de la seguridad social a sus ciudadanos en temas de salud, jubilación y empleo. Por ello se conoce a este modelo estatal como Estado de bienestar o benefactor.

En la Argentina, la crisis internacional coincidió con el derrocamiento del presidente Yrigoyen y la instauración de la primera dictadura militar. Según algunas interpretaciones, una de las causas de su derrocamiento fue la dificultad para afrontar la coyuntura internacional de acuerdo con los intereses de los grandes terratenientes y exportadores de carne. La crisis económica puso fin a las condiciones internacionales que habían posibilitado la expansión del modelo agroexportador. Ya no era tan fácil colocar productos agropecuarios en el exterior, y por tanto, faltaron las divisas para importar productos industriales. Los precios de los cereales y las carnes estaban en descenso, por lo cual cayó el nivel de actividad, y aumentaron el desempleo y la miseria. En pocos años, la economía argentina, sin dejar de exportar productos agropecuarios, comenzó a dinamizar su actividad a partir del crecimiento de las actividades industriales, que venían a reemplazar a las importaciones. Sus productos estaban destinados fundamentalmente al mercado interno, ya que además de estar cerrados, los mercados externos tenían sus propias industrias, por lo general, más desarrolladas y competitivas.

El Estado nacional desempeñó un papel fundamental en la reorganización del modelo económico. Comenzó a intervenir más activamente, estableciendo precios, regulando la producción y promoviendo la obra pública para generar empleo y, además, una reactivación. Devaluó la moneda, aumentó los impuestos a las importaciones y otorgó créditos que estimularon la expansión de la actividad industrial. En particular, se destacó la fabricación de neumáticos, electrodomésticos y textiles, así como la industria metalúrgica, la explotación y la refinación de petróleo, y la construcción de otras fuentes de energía, como la hidroeléctrica, además del continuo crecimiento de la industria alimenticia. Las inversio-

nes fueron realizadas tanto por capitales nacionales como extranjeros. La mayor parte de las industrias se establecieron en las zonas aledañas a la Capital Federal, en el Gran Buenos Aires y también en Rosario. Más tarde, en Córdoba, se desarrolló un centro de producción automotriz muy importante. Estas ciudades cumplían con el doble requisito de estar cerca de los principales centros de consumo así como de poseer disponibilidad de infraestructura. En el resto del país, el establecimiento de industrias fue más limitado y, en general, se restringió al procesamiento de materias primas locales (como los ya mencionados el vino y el azúcar, aunque también la yerba y el algodón en el Chaco, Corrientes y Misiones). A su vez, como el crecimiento industrial demandó mayores recursos energéticos, algunas localidades se desarrollaron debido a la explotación del petróleo (por ejemplo, Plaza Huincul en Neuquén), carbón (Río Turbio en Santa Cruz) y la construcción de represas hidroeléctricas (El Chocón, Neuquén).

El crecimiento de la actividad demandó obreros fabriles. Debido a la crisis, se interrumpió la llegada de inmigrantes de Europa y, en general, todos los países tendieron a restringir la inmigración por el problema del desempleo, aunque en la Argentina aquella nunca cesó del todo. Pero la mayoría de los trabajadores de las nuevas industrias fueron argentinos del interior y de los países vecinos. Mientras que la crisis los expulsaba del campo, en las grandes ciudades, había necesidad de mano de obra para la industria y otras actividades anexas, como el transporte. Buenos Aires y sus partidos aledaños los esperaban con trabajo, pero estos sitios no estaban preparados para alojarlos. El problema de la vivienda no fue abordado por el Estado ni por los empleadores, y muchos de estos migrantes internos crearon nuevos vecindarios, con viviendas precarias de cartón y madera, donde no llegaban los servicios básicos. Este es el origen de las villas miseria, que desde entonces no han dejado de aumentar.

Muchos de estos trabajadores no tenían experiencia en la industria y nunca habían formado parte de sindicatos. La mayoría no entraron en ellos antes de 1945. Sin embargo, algunos confluyeron con viejos obreros de origen inmigratorio y se integraron en la vida gremial para tratar de mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. En 1930, ante el golpe militar, las diversas centrales sindicales que existían entonces se unificaron en la Confederación General del Trabajo (CGT), en cuya conducción se alternaban dirigentes de la corriente sindicalista y de la socialista, y a la que adherían también los comunistas e independientes. Los gobiernos de la década infame, de dudosa legitimidad democrática —cuando no directamente autoritarios— no fueron muy receptivos a los reclamos de los trabajadores, aunque la represión a veces se combinaba con mediaciones estatales en el conflicto.

El cambio más significativo en el papel del Estado en la regulación de las relaciones laborales vino con la llegada al poder de Juan Domingo Perón, quien, de acuerdo con la mirada de algunos historiadores, consideraba que la manera de evitar el riesgo del comunismo era incorporar a los trabajadores a la plena ciudadanía, otorgándoles, desde el Estado, derechos laborales y sociales, e interviniendo activamente en la organización de la vida sindical y en resolución de los conflictos laborales. Entre 1943 y 1949, se sancionaron innumerables leyes que beneficiaron a los trabajadores y los sindicatos, las que establecieron un vínculo duradero entre los trabajadores, los sindicatos y el peronismo. Entre las medidas más significativas, cabe destacar: el salario mínimo, las vacaciones pagas, el aguinaldo, la licencia por enfermedad, el sistema jubilatorio, el congelamiento de alquileres, los precios máximos para productos de primera necesidad, el sistema de salud y acceso a espacios de turismo y de recreación administrados por los sindicatos. También se facilitó el acceso a planes de vivienda y a mayores niveles educativos. Los sindicatos fueron fortalecidos desde el Estado, siempre y cuando fueran leales al gobierno peronista. Recibieron reconocimiento legal, es decir, el derecho a negociar convenios colectivos de trabajo con los empleadores, validados por el Estado. En caso de conflicto, era obligatorio para las partes aceptar el arbitraje del Estado que, muchas veces, fallaba a favor de los trabajadores. Todas estas medidas provocaron un aumento significativo del poder adquisitivo de los salarios. Aun quienes no estaban sindicalizados o no tenían un trabajo asalariado tuvieron la ayuda del Estado, que construyó hospitales públicos, asilos para ancianos y colonias de vacaciones para niños, al tiempo que facilitaba herramientas de trabajo para las mujeres, alimentos para los pobres, juguetes para los niños, etc. En estas tareas, tuvo un rol fundamental la esposa del presidente, Evita. El peronismo, que otorgó por primera vez el derecho de sufragio a las mujeres, valorizó también el lugar de las mujeres en el mundo laboral, aunque los sindicatos siguieron siendo espacios de predominio de los hombres y la ideología peronista no dejó de sostener que el mejor lugar para la mujer es el hogar.

Este fue también un período de pleno empleo y de ampliación del mercado de trabajo. El Estado interventor fue también empresario. Se nacionalizaron los ferrocarriles y la mayoría de los servicios públicos. Se crearon empresas del Estado, como Aerolíneas Argentinas y Fabricaciones Militares. En general, creció el empleo estatal, que era accesible a quienes simpatizaban con el gobierno. Además, siguió expandiéndose la producción industrial privada de bienes de consumo, con el apoyo del crédito estatal y otros beneficios, que de esa manera, junto al aumento de la demanda, compensaba a los empleadores por el aumento del costo de la mano de obra.

La relación con el sector agropecuario fue turbulenta. El Estado monopolizó el comercio exterior y derivó las divisas de las exportaciones del agro al financiamiento de la industria y el consumo. Además, se sancionó el Estatuto del Peón, que favoreció a estos trabajadores en detrimento de los patrones del campo. Aunque el peronismo tenía sólidos apoyos en la clase obrera y en los sindicatos, así como en sectores de la industria nacional, generaba rechazo en los sectores altos y medios. Si los primeros se le oponían por intereses económicos contrapuestos, los otros tenían razones políticas y culturales. El peronismo fue un gobierno elegido por el pueblo, pero poco tolerante con los opositores, que fueron encarcelados y exiliados. Tenía un férreo control de los medios de comunicación, e incluso expropió algunos medios que no le eran afectos. La educación, si bien amplió su cobertura, tuvo un fuerte sesgo de propaganda oficialista y culto al presidente, además de haber anulado la educación laica durante la mayor parte de su gobierno. Hacia 1955, Perón perdió también el apoyo del Ejército y de la Iglesia, y fue derrocado en un golpe militar.

Aunque la caída del peronismo implicó una modificación de la relación entre el Estado y el movimiento obrero, el modelo de sustitución de importaciones siguió vigente, en líneas generales, hasta 1976. Sin embargo, las condiciones de trabajo y de vida de los trabajadores tuvieron diferentes oscilaciones a través de los años, que se caracterizaron por una fuerte inestabilidad política y recurrentes crisis económicas. Entre 1955 y 1976 se alternaron gobiernos militares que tomaron el poder por la fuerza y gobiernos surgidos del sufragio, aunque algunos de ellos con escasa legitimidad, ya que el peronismo estaba proscripto. En general, era mayor la dificultad para obtener mejoras salariales y reconocimiento a los sindicatos durante los gobiernos militares, y había una mayor capacidad de negociación durante los gobiernos democráticos. Sin embargo, los cambios en los ciclos económicos tuvieron influencia, más allá de los gobiernos de turno. Aunque en todo el período, la industria destinada al mercado interno siguió motorizando la economía y por tanto el mercado de trabajo, su dinamismo dependía en gran medida de su capacidad para importar bienes de capital, que debían pagarse en dólares. Como estos dólares provenían de la exportación de productos agropecuarios, el conflicto entre el sector rural y el sector industrial fue constante. Cuando las exportaciones de carne y cereales eran exitosas, también crecía la actividad industrial y por tanto, también el empleo y los salarios. El aumento del poder adquisitivo, a su vez, generaba más demanda de productos, lo cual incrementaba el círculo virtuoso de la economía industrial. Pero cuando el mercado internacional hacía caer los precios o la demanda de productos del campo, bajaban las exportaciones, caía el ingreso de dólares, y eso hacía disminuir la posibilidad de importar maquinaria y materia prima para la industria y, por tanto, decrecía la producción industrial. Consecuentemente, podía haber desempleo y caída del salario de los trabajadores. Ante las dificultades, se

incrementaba la puja entre patrones y trabajadores. Cada sector intentaba que el peso de la crisis la asumiera el otro. En estas circunstancias, era importante el rol mediador del Estado.

En términos generales, los gobiernos democráticos tienden a atender las necesidades de los trabajadores, ya que su legitimidad depende del voto de estos. Los gobiernos dictatoriales, en cambio, en general tuvieron alianzas con los sectores patronales, con los cuales fueron más propensos a reprimir las demandas populares. Sin embargo, diversas coyunturas políticas y la fuerza relativa del movimiento obrero en cada momento podían modificar los resultados del conflicto social.

Trabajar en tiempos recientes: el modelo neoliberal

El golpe militar del 24 de marzo de 1976 se produjo en un contexto internacional signado por la crisis del Estado de bienestar y del keynesianismo, la revolución tecnológica que reemplazó mano de obra por maquinaria basada en la computación y las comunicaciones, la transnacionalización de la economía y el auge de un nuevo modelo económico, llamado neoliberalismo. En todo el mundo, hubo un aumento notorio del desempleo, el cierre de industrias tradicionales y un fortalecimiento del sector financiero en detrimento del productivo.

La política económica de la dictadura implicó el abandono definitivo del modelo de sustitución de importaciones y la apertura de la Argentina al mercado mundial de capitales y mercancías. Se abandonaron gran parte de los dispositivos proteccionistas, se redujeron impuestos a las importaciones y se anularon las ventajas para la producción nacional. Una moneda sobrevaluada estimuló las importaciones y los gastos en el exterior. El Estado limitó su papel en la economía: se deshizo de algunas industrias estatales y quitó regulaciones sobre precios. Se abrió la economía al capital extranjero con muy pocas restricciones, y se liberalizaron los mercados financieros, esto generó una enorme especulación financiera. La moneda sobrevaluada se financió mediante un enorme incremento de la deuda externa. Toda esta política económica provocó una caída de la actividad productiva. La competencia de los productos importados provocó el cierre de numerosas fábricas, en particular, de empresas pequeñas y medianas, y además, originó una mayor concentración del capital industrial, cuyos titulares hicieron grandes negocios con el Estado.

En el interior de las empresas, el Gobierno militar inclinó la balanza hacia el lado de los empleadores: se decretó el congelamiento de los salarios, se atacaron fuertemente los derechos de los trabajadores, se suspendió el derecho de huelga, y se facilitaron los despidos. La participación de los trabajadores en la distribución de la riqueza se redujo en beneficio

de los dueños del capital. Aumentaron enormemente el desempleo y la pobreza. A pesar de este ataque frontal contra los trabajadores y de muchas manifestaciones cotidianas de resistencia, la reacción del movimiento obrero organizado fue escasa y de pocos resultados, al menos, hasta 1981. El régimen de terror imperante y la represión ilegal produjeron el encarcelamiento, el asesinato y la desaparición de dirigentes gremiales y de trabajadores, que constituyen la mayoría entre las víctimas de las graves violaciones a los derechos humanos.

Aunque la dictadura finalizó en 1983, sus consecuencias económicas se prolongaron en el tiempo, y los gobiernos democráticos que le sucedieron, en particular durante la presidencia de Carlos Saúl Menem, profundizaron los cambios estructurales en la economía, que tuvieron un efecto devastador sobre el mercado laboral y las condiciones de vida y de trabajo. En este período, se privatizaron prácticamente todas las empresas públicas tanto de producción (por ejemplo, YPF) como de servicios públicos (agua, luz, gas, teléfonos, ferrocarriles, aerolíneas, etc.) con los consiguientes despidos de trabajadores. Se profundizó la apertura de la economía al capital extranjero. Muchas empresas argentinas, incluso de gran tamaño, pasaron a manos de capitales del exterior, tanto privados como estatales. En este proceso de transferencias, se produjeron despidos y cambios en las condiciones de trabajo de quienes permanecían. Se estableció la convertibilidad del peso con el dólar, lo que provocó una dolarización de la economía y la sobrevaluación del peso, al costo de un incremento constante de la deuda externa. El dólar barato desalentó la producción local y las exportaciones, y favoreció las importaciones y el turismo en el exterior. Por tanto, provocó el quiebre de muchas industrias locales, lo que dejó a muchos trabajadores sin empleo.

Estos procesos fueron contemporáneos a una nueva revolución industrial en el mundo, que implicó la informatización y automatización de muchos procesos productivos y administrativos, y el reemplazo de la producción en serie por la producción flexible, basada en el uso de las nuevas tecnologías. En la Argentina, muchas empresas quebraron al no poder realizar los cambios que requería la introducción de estas tecnologías, ya que el Estado no ofreció oportunidades de reconversión y crédito. Estos cambios volvieron obsoletos el oficio de muchos trabajadores, que tampoco pudieron reconvertirse y quedaron fuera del mercado de trabajo.

El mismo Partido Justicialista eliminó gran parte de la legislación laboral que se había establecido en las décadas del modelo de Estado benefactor, aun cuando habían sido quienes la habían instaurado cincuenta años antes. Se sancionaron nuevas leyes laborales que

flexibilizaron y precarizaron las condiciones del contrato de trabajo. Se permitió el aumento de la jornada laboral, y se relativizó la obligatoriedad del descanso dominical. Se hizo más fácil y menos costoso despedir trabajadores. Se favorecieron formas de contrato laboral con menores derechos sociales para los contratados. Se incrementó el trabajo informal y en negro. Estos trabajadores carecieron de la protección de la seguridad social en materia de salud, jubilación y seguro de desempleo.

Durante la década del noventa y los primeros años de este siglo, hubo un aumento exponencial del desempleo, que no es ya temporario, sino permanente. Muchos de quienes perdieron sus trabajos en la economía formal no lograron volver a ella nunca más, en particular, quienes superan cierta edad. Paralelamente, se incrementó el trabajo por cuenta propia —mediante el manejo de un vehículo de alquiler, a partir de un pequeño comercio o a través de la venta ambulante— sin ningún tipo de estabilidad ni seguridad social. Amparado en la legislación de flexibilidad, se establecieron mecanismos de contratación que suponen las obligaciones de la relación de dependencia, sin ninguno de sus beneficios, con la ficción del contrato temporario o de locación de servicios. Estas formas apenas encubiertas de trabajo en negro son recurrentes incluso en el trabajo estatal: sin estabilidad ni aportes jubilatorios, ni seguridad social por parte del empleador, ni vacaciones pagas, ni seguro contra accidentes ni indemnización en caso de despidos.

En los últimos años, recrudeció el fenómeno del trabajo infantil, en particular, en sectores socialmente marginados donde, por ejemplo, los niños acompañan a sus padres para recolectar cartones y otros objetos de la basura, que pueden ser luego vendidos en la economía informal. Por primera vez en décadas, se agudizó el problema de la deserción escolar, incluso en el nivel primario. Ante la caída del ingreso y el desempleo de los hombres, muchas mujeres salieron a trabajar. Estas, muchas veces son preferidas por los empleadores, ya que se les paga menor salario y tienden a estar menos sindicalizadas, pero la mayoría de ellas encuentran su ocupación en el mercado informal y desprotegido, de baja calificación y bajos salarios, como el trabajo doméstico. El modelo neoliberal en la Argentina produjo un incremento del fenómeno de la pobreza. A quienes ya eran pobres por sus bajos ingresos se les agregan nuevos pobres, expulsados del mercado de trabajo, de origen social obrero, pero también de las clases medias. En los estratos más bajos y ante la retirada del Estado, que ya no garantiza un mínimo de alimentos, vivienda, salud y educación, se incrementó la marginalidad social. El aumento de la desigualdad en la distribución de la riqueza se vuelve tan alto, que podemos hablar de una situación de fragmentación social, donde amplios sectores han perdido, en términos concretos, sus derechos ciudadanos básicos y dependen del clientelismo, la caridad o del delito para sobrevivir.

El trabajo ha perdido la centralidad identitaria que tuvo anteriormente para gran parte de la población. Si en el modelo agroexportador podíamos ver cómo la experiencia laboral dio origen a identidades obreras de inspiración anarquista, socialista y sindicalista, y en el modelo industrial, al surgimiento de una identidad obrera peronista, la fragmentación de la experiencia laboral en el neoliberalismo ha diluido la identidad clasista que hoy es portada apenas por una minoría de trabajadores. Prevalecen identidades fragmentadas, de diversas características, como las opciones de consumo; identidades culturales, étnicas, religiosas y de opción sexual; de preocupación por el medio ambiente, entre muchas otras, que si bien manifiestan una saludable diversidad cultural y formas de intervención en el espacio público, tienen dificultades para articular proyectos políticos y sociales compartidos entre diferentes sectores sociales. Además, la dificultad de los gobiernos sucesivos para resolver las crisis económicas y superar la pobreza generó una desconfianza en la política y en los partidos políticos que quedó manifiesta en la gravísima crisis de fines del 2001. El cierre de industrias y el incremento del desempleo redujo el número de afiliados a los sindicatos y, por tanto, la capacidad de estos de obtener mejoras. Debido a la participación de muchos de sus dirigentes en el gobierno de Menem, no enfrentaron las políticas neoliberales. Muchos de ellos acompañaron la privatización del sistema de jubilaciones y de seguros contra accidentes de trabajo. Esto produjo fracturas en las organizaciones sindicales, incluida la separación de un número de sindicatos, en particular del Estado, de la CGT, lo que dio lugar a una nueva Central de Trabajadores Argentinos, la CTA. Por otra parte, los trabajadores en negro, informales y autónomos, que conforman más de la mitad de la mano de obra ocupada, no tienen defensa sindical.

La descripción del mundo del trabajo en la actualidad puede resultar sombría y desesperanzadora. En este sentido, cabe recodar que se trata de un mundo del trabajo construido histórica y socialmente, como resultado de políticas, conflictos y luchas que llevaron adelante diversos sujetos históricos. El mundo que hoy tenemos no es el mismo del pasado y no está destinado a perdurar para siempre. Las posibilidades del cambio y su orientación serán el resultado de nuevas políticas, conflictos y luchas. Conocer esta idea de la historicidad y provisionalidad del tiempo presente, de la posibilidad del cambio y del lugar central de los sujetos en su realización es una función principal de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Recursos y sugerencias para el aula

Análisis de información censal

A través del análisis de información cuantitativa proveniente de los censos nacionales, esta actividad permite ver el peso relativo de las diferentes ramas de la actividad económica (agrícola-ganadera, industrial y construcción, servicios) en el empleo de mano de obra en distintos modelos productivos. Como se puede observar en la información presentada, las actividades agropecuarias tuvieron su pico de uso de mano de obra en el modelo agroexportador, en las actividades industriales en el modelo de sustitución de importaciones, y en los servicios en el modelo neoliberal.

Cuadro 1. Distribución de la población económicamente activa por rama de actividad (34)

	Primaria (Agropecuaria)	**Secundaria (Industria y construcción)**	**Terciaria**
1869	*41%*	*31%*	*28%*
1914	*39%*	*25%*	*36%*
1947	*26%*	*28%*	*45%*
1960	*20%*	*35%*	*47%*
1970	*16%*	*33%*	*51%*
2001	*8%*	*19%*	*73%*

Propuesta de consignas para trabajar el cuadro 1 con los alumnos

A partir de la lectura del cuadro 1, interpreten:

- ¿Cuál es el período de mayor empleo de mano de obra en el sector agropecuario? ¿A qué modelo productivo corresponde? ¿Cuál es la importancia de la actividad rural en dicho modelo?
- ¿Cuándo se da el mayor porcentaje de empleo en la industria? ¿Cuáles pueden ser las razones del crecimiento del trabajo industrial en dichos años? ¿Cuál fue el papel del Estado en la economía en esa época?
- El modelo neoliberal es llamado también de desindustrialización. ¿En qué año observan dicho fenómeno? ¿Por qué el modelo neoliberal en la Argentina produjo la caída del empleo de mano de obra en la industria? ¿Cuál es la rama de actividad que más crece en el modelo neoliberal? ¿Qué ocupaciones son las más relevantes en dicha rama?

Análisis de fuentes primarias

Esta actividad permite comprender procesos del mundo del trabajo desde las miradas de diferentes sujetos históricos. Su objetivo es destacar que el conocimiento histórico requiere dar cuenta de la perspectiva de diferentes actores, que ven la realidad según sus propios contextos, intereses, ideas y conocimientos. En este caso, se aborda la problemática del trabajo infantil.

En ciertos gremios y oficios, el niño es capaz de efectuar un trabajo igual al que los mayores producen; y como sus necesidades son menores y mayor su docilidad y obediencia, él es suplantado en gran parte por el menor, por convenir así a los intereses del capitalista que busca por todos los medios a su alcance, el triunfo de la concurrencia comercial.

Pablo Storni, funcionario del Estado, en La industria y la situación de las clases obreras en la Capital de la Argentina, 1909 (35).

En las fábricas de sombreros, no solamente mujeres y niños respiran el pelo que se desprende de las pieles, sino también están expuestos a las intoxicaciones mercuriales y arsenicales, ponen los brazos en agua casi hirviendo y poco a poco los desprendimientos ácidos producen la carie[s] del maxilar y la caída de los dientes.

Gabriela Coni, militante socialista y feminista, en "El trabajo de la mujer y el niño en las fábricas", La Vanguardia [periódico del Partido Socialista], 24 de agosto de 1901 (36).

Las imprentas, litografías y encuadernaciones no pueden emplear adultos para desempeñar las plazas de ponepliegos, sacapliegos, intercaladores, encoladores, cosedores, dobladores, etc., trabajos todos estos livianos y sencillos, que por razones técnicas y económicas de la industria, sólo pueden ser ejecutados por menores. Prohibir a estos que trabajen más de seis horas diarias equivale a imponer esa misma jornada a todo el personal de los establecimientos, puesto que el personal de adultos no puede trabajar sin sus ayudantes menores de edad.

Carta de los propietarios de imprentas al Congreso Nacional, en la que se oponen a la reducción a seis horas de la jornada laboral de los niños, 22 de agosto de 1906 (37).

Art. 1.º: Los niños no podrán ser admitidos en fábricas, usinas, manufacturas, talleres y demás establecimientos de trabajo, antes de haber cumplido 14 años.

Art. 3.º: El trabajo de los varones menores de 16 años y de las mujeres menores de 18 no excederá de 6 horas diarias.

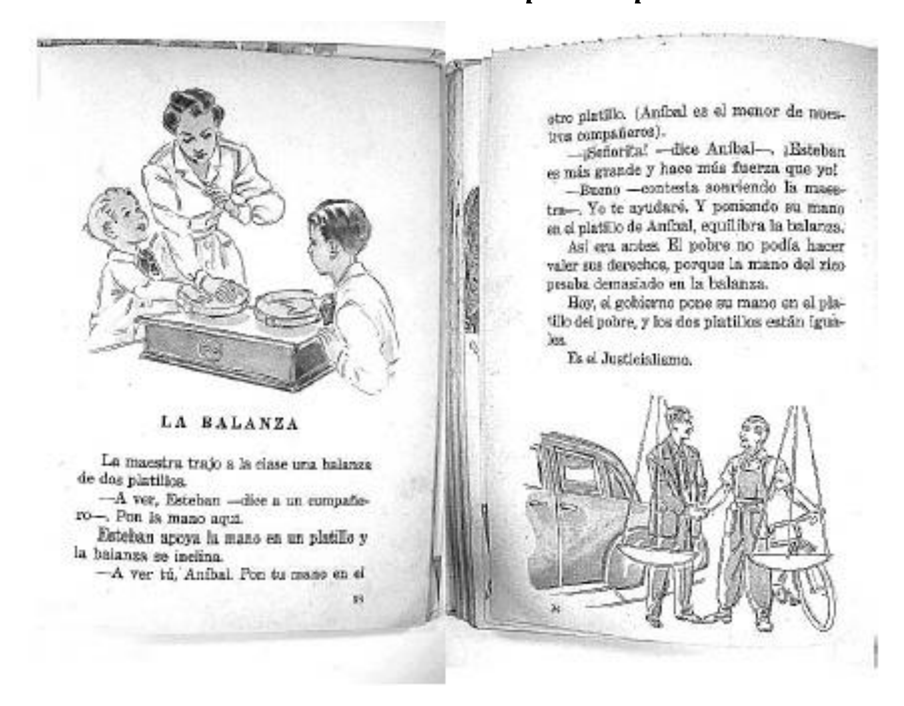
Proyecto de Ley de trabajo de las mujeres y los niños. Año 1906 (38).

Propuesta de consigna para trabajar los textos con los alumnos

Comparen el texto de Storni con el de los propietarios de imprentas:

- ¿Cuál es la razón del empleo de niños en la industria, según cada uno?
- ¿Cuáles son las condiciones de trabajo de los niños, según Coni?
- ¿Qué establece la ley sobre la jornada laboral de los niños? ¿Qué opinan los empleadores? ¿Consideran que las disposiciones de dicha ley serían aceptables hoy en día? Averigüen en Internet sobre el trabajo infantil en la Argentina de hoy.

Análisis de un libro de texto escolar del período peronista



LA BALANZA

La maestra trajo a la clase una balanza de dos platillos.

—A ver, Esteban —dice a un compañero—. Pon la mano aquí.

Esteban apoya la mano en un platillo y la balanza se inclina.

—A ver tú, Aníbal. Pon tu mano en el otro platillo. (Aníbal es el menor de nuestros compañeros).

—¡Señorita! —dice Aníbal—. ¡Esteban es más grande y hace más fuerza que yo!

—Bueno —contesta sonriendo la maestra—. Yo te ayudaré. Y poniendo su mano en el platillo de Aníbal, equilibra la balanza.

Así era antes. El pobre no podía hacer valer sus derechos, porque la mano del rico pesaba demasiado en la balanza.

Hoy, el gobierno pone su mano en el platillo del pobre, y los dos platillos están iguales.

Es el Justicialismo.

Obreritos. Libro de lectura para segundo grado. Buenos Aires: Kapelusz, 1953.

Propuesta para trabajar las páginas del libro de texto con los alumnos

Lean el texto “La balanza” y observen sus imágenes.

- ¿Cómo se reflejan las relaciones entre patrones y obreros en este relato escolar? ¿Quién ocupa el lugar principal en el relato? ¿Cuál es el mensaje que este texto desea transmitir?
- ¿Observen la imagen de la derecha. ¿Quién es el patrón y quién es el obrero? ¿Cómo los identifican?
- ¿Relacionen este relato con la legislación laboral establecida durante el Gobierno de Perón durante su primera presidencia.

Trabajo con los medios de comunicación

Esta actividad propone abordar el análisis de información periodística. Su objetivo es, por un lado, ver cómo los medios procesan los conflictos laborales y, por el otro, analizar los conflictos laborales en sí.

Propuesta para trabajar la información periodística con los alumnos

Les proponemos revisar dos medios de prensa diferentes durante una semana e identificar información sobre un conflicto laboral, por ejemplo: una huelga, un piquete, una negociación de contrato laboral, una manifestación, etcétera.

Recorten los artículos de ambos medios durante una semana. Luego, léanlos y contesten las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la causa del conflicto?
- ¿Quiénes son los involucrados en él?
- ¿Qué aspecto de las relaciones laborales se discute?
- ¿Cuál es la postura o el reclamo de cada parte?
- ¿Cómo se desarrolla el conflicto?
- ¿Qué participación tiene el Estado?
- ¿Pudo resolverse el conflicto, de qué manera?

Comparen los artículos de ambos medios periodísticos. ¿Encuentran diferencias en la forma en que narran los hechos? ¿Emiten opinión sobre ellos?

Trabajo y territorio a través de un estudio de casos: las represas del Comahue (39)

En este apartado, proponemos el estudio de la relación entre la organización del trabajo y los cambios en el territorio. Para ello, recurrimos a la metodología del estudio de casos, porque combina multiplicidad de elementos de distinta naturaleza y por el cambio conceptual que puede plantearse (Gurevich, 1998: 174). En esta oportunidad, desarrollaremos un caso en el cual se puede ver la construcción y reconstrucción de lugares en tanto productos sociales que resultan de la división territorial del trabajo. Buscamos así abordarlos en su complejidad, de modo de evitar caer en la naturalización de sus orígenes, en pensar que los lugares solo están allí, en el mapa. Una posible manera de abordar esta complejidad es desde el análisis de los cambios que se producen en el marco de la construcción de obras de gran envergadura, como las represas.

Las represas: obras que acompañaron el crecimiento industrial en la Argentina

Las represas son obras de infraestructura, productos de la planificación y de la organización social del trabajo. También constituyen la materialización de la intención estatal de emplear, de una forma cada vez más intensa, los ríos del país para generar energía. Así lo señalaba el presidente de la nación, Raúl Alfonsín, en la inauguración de la represa Alicura, en el año 1983:

Sabemos que los recursos hidroeléctricos conocidos constituyen el 50% de nuestras reservas energéticas, su utilización constituye un imperativo (…) como forma de balancear una ecuación energética nacional que consume en demasía hidrocarburos líquidos derivados del petróleo (…) (40).

Las represas son obras de propósitos múltiples ya que su construcción persigue distintas finalidades, como regular los caudales de los ríos, la provisión de agua para la irrigación de suelos a fin de volverlos aptos en términos agrarios y para contar con una mayor oferta de energía, en este caso, energía hidroeléctrica. En nuestro país, como en tantos otros, esta última finalidad ha convertido a las represas en una de las obras emblemáticas del siglo XX, ya que el creciente consumo de energía por parte del sector industrial requería de una matriz energética cada vez más desarrollada en materia de cantidad de energía producida.

La construcción de represas significó, entre otras cuestiones, la creación de numerosos puestos de trabajo. La gran demanda de trabajadores en aquellas partes del territorio donde la densidad de población era escasa, como en el norte de la Patagonia, fue cubierta por trabajadores de diferentes provincias del país, y de países limítrofes. En este sentido, las represas han sido importantes generadoras de movimientos migratorios de trabajadores. De hecho, la gran magnitud de estos flujos migratorios ha producido importantes ascensos y descensos en la densidad de población de distintas partes del territorio argentino. Por ejemplo, el departamento Confluencia, en la provincia del Neuquén, experimentó un importante ascenso de su densidad de población cuando la construcción de la represa El Chocón lo transformó en una zona receptora de trabajadores.

El perfil de los trabajadores que demandan las represas es muy variado. Su composición incluye tanto trabajadores calificados, de diferentes oficios, como trabajadores no calificados. Si bien durante todo el período predominaron los calificados, su proporción varía en función de las tareas que cada etapa de la construcción demanda. Esto puede observarse en el siguiente cuadro, que corresponde a los trabajadores de la empresa Impregilo Sollazo en la represa El Chocón.

Cuadro 2. Composición de la mano de obra por calificación (41)

Perfil de los trabajadores	1969	1970	1971	1971
Calificados	*44,7%*	*54,6%*	*71,5%*	*74,8%*
No calificados	*44%*	*38,9%*	*20%*	*14,6%*
Administrativos	*3,9%*	*2,4%*	*4,3%*	*5,7%*

Más allá de las represas: una mirada a las obras complementarias

Para poder construir una represa, es necesario contar con viviendas para albergar a los obreros y sus familias; garantizar los servicios necesarios para que vivan dignamente; asegurar una adecuada circulación en el área donde se construirá la represa, el transporte de materiales de construcción, personal de obra, etc. La construcción de viviendas para trabajadores ha adoptado diversas formas en nuestro país: barrios que se han anexado a las plantas urbanas de ciudades ya existentes; villas permanentes, asentamientos construidos a nuevo con los servicios básicos necesarios para la reproducción social de la mano de obra (escuela, templo, hospital, club, entre otros); y villas temporarias. Aquí abordamos estas últimas, que acompañaron a la construcción de muchas de las represas del Comahue. Su análisis nos permite comprender una faceta singular de la relación trabajo-territorio.

Las villas temporarias se han construido en la Argentina para albergar a los obreros de las represas. Se trata de lugares temporarios, ya que su lógica de funcionamiento se encuentra íntima y exclusivamente relacionada con el estado de avance de la construcción de la represa. Esto significa que, una vez finalizadas las obras hidroeléctricas, se lleva a cabo el desarme de estas villas. En este sentido, podemos pensar en ellas como en lugares-andamio de las represas. Por un lado, esta metáfora busca destacar el carácter utilitario, necesario, al tiempo que descartable y provisorio de estos lugares. Y, por otro lado, a través del concepto de lugar, se pretende atender a ciertas singularidades que cobran en ellos las relaciones sociales (entre ellas, las laborales), los vínculos de pertenencia y fenómenos como la construcción de una identidad ligada a una vida social donde una buena parte de sus atributos —como el período de tiempo que la propia gente puede vivir en esos lugares e interactuar con sus vecinos, amigos e incluso familiares— están plenamente pautados por las empresas contratistas en función de los ritmos de la obra.

Al analizar las villas temporarias, se puede apreciar con mayor claridad la relación trabajo-territorio, ya que ellas también crean puestos de trabajo tanto para su construcción y funcionamiento como para su desarme. Entre otros tipos de empleo, las villas temporarias

generan puestos relacionados con el sector de comercios y servicios, ya que por tratarse de lugares que deben estar vivos por varios años, en ellos se construyen hospitales, escuelas, cines, comercios, clubes, terminales de ómnibus, entre otras cosas. Además, estos lugares-andamio implican una fuerte concentración territorial de trabajadores que, por varios años, comparten su cotidianeidad en un lugar que algunos llamaron fábrica a cielo abierto (Quintar, 1998: 20), donde sus vidas están atravesadas por los ritmos de la gran obra. En este sentido, son un producto social pero también un medio, una sede donde se conforma una trama de relaciones de vecindad que promueven la constitución de una comunidad que desarrolla un vínculo de pertenencia con la villa, con sus calles, con sus espacios de encuentro. Entre ellos, los llamados centros comunitarios, sitios construidos donde se concentran, además de varios comercios, clubes de empleados, escuelas, templos y otras instituciones.

Explorando un caso patagónico: los trabajadores de Villa Rincón Chico

Hacia el año 1988, el Instituto Nacional de Energía publicó, en relación con la gran dimensión de la represa de Piedra del Águila (42), lo siguiente: "(…) fue imprescindible montar una pequeña ciudad para los técnicos, operarios y sus familias, situada entre la obra y el pueblo de Piedra del Águila (…) toda la infraestructura para una comunidad de este tamaño". Con estas palabras, hacía referencia a la villa temporaria llamada Villa Rincón Chico. La construcción de una villa temporaria no era novedad en la región Comahue: Villa Rincón Chico era la cuarta en su tipo, construida entre las mesetas patagónicas en el marco del aprovechamiento hidroeléctrico de los ríos Neuquén y Limay impulsado y desarrollado por el propio Estado nacional a través de la empresa estatal Hidroeléctrica Norpatagonia S. A. (43) (Hidronor S. A.). De hecho, una parte de las viviendas, así como de los trabajadores de Villa Rincón Chico, provenían de otras villas temporarias que ya habían sido desarmadas, como Villa Alicura, Villa El Chocón y Villa Planicie Banderita, y también de Villa Casa de Piedra, construida para la represa homónima sobre el río Colorado, en la provincia de La Pampa. Entre los años 1987 y 1988, en el momento de mayor actividad de la represa Piedra del Águila, Villa Rincón Chico llegó a albergar a alrededor de 5000 personas, mayormente obreros, que provenían de provincias como San Juan, Mendoza y Río Negro; y de países vecinos, como Chile. Esta cantidad de personas representaba, por aquellos años, más del doble de la población de la localidad de Piedra del Águila, su vecina más próxima, ubicada a unos catorce kilómetros. Dicha cercanía contribuyó a que en ella también residiera un porcentaje de la mano de obra de la represa. Por ello, durante el período de construcción de la represa, aumentó la intensidad de circulación de obreros entre Piedra del Águila, Villa Rincón Chico y la represa.

Para el año 1994, la represa ya generaba energía con algunas de sus turbinas. La obra llegaba a su fin. En consecuencia, las tareas de desarme de la villa temporaria ya estaban bien avanzadas, entre ellas, el traslado de viviendas y pabellones obreros, columnas de alumbrado público, entre otras infraestructuras. El desarme de la villa ocurrió poco tiempo después de que Hidronor S. A. fuese privatizada en 1993, en el marco del proceso de reforma del Estado. El desarme implicó una reorganización territorial, en términos demográficos y materiales. En cuanto a los efectos demográficos, podemos mencionar la reubicación de mano de obra; el descenso de la población del departamento neuquino de Collon Cura (donde funcionaba la villa) y el aumento de población en aquellas ciudades de las que muchos trabajadores habían migrado, como Piedra del Águila, Neuquén, Plottier, Cipolletti, San Carlos de Bariloche y Dina Huapi. Su inserción laboral fue muy heterogénea, al tiempo que distinta de la que encontraron en el sistema de represas del Comahue donde el Estado, a través de empresas nacionales e internacionales, ofrecía trabajo remunerado, vivienda gratuita y servicios diversos, como la educación del Instituto Privado Hidronor. Mientras que muchos tenían expectativas de trabajo muy inciertas en un país cuyo mercado de trabajo se había vuelto más selectivo, con elevadas tasas de desempleo y subempleo, que se sumaban a una creciente precarización laboral, otros, en cambio, los más calificados, fueron convocados para trabajar en emprendimientos hidroeléctricos de otros países, como China.

Con respecto a los efectos materiales en el territorio del desarme de la villa, podemos mencionar la reubicación de prácticamente toda su infraestructura. Piedra del Águila fue una de las localidades receptoras de una parte de esa infraestructura. Por ello, uno de los barrios que se construyeron con aquellas viviendas lleva el nombre de Barrio Hidroeléctrica. Este amalgama de infraestructura creó un paisaje con estilos arquitectónicos superpuestos, donde las viviendas más antiguas de la localidad, diversas, algunas de adobe, otras de cemento, quedaron contiguas a otras de similar estructura, con techos del mismo color, paredes delgadas y blandas, y curiosamente, con números de calles que fueron de otro lugar. Algunos de sus ocupantes son ex obreros de la represa, otros siguen trabajando en ella, en tareas vinculadas con su mantenimiento y funcionamiento.

Recursos y sugerencias para el aula

Presentamos a continuación una serie de actividades posibles para abordar la enseñanza sobre la relación trabajo-territorio a partir del análisis de las villas temporarias. Las actividades permiten trabajar con distintos procedimientos de las Ciencias Sociales, como la lectura de mapas, el análisis de relatos de distintos actores y el trabajo con imágenes. Todas ellas están dirigidas a comprender cómo ha sido la vida cotidiana de los trabajadores

en Villa Rincón Chico. Podrían formar parte, en este sentido, de una propuesta de trabajo alternativa para analizar cómo estas grandes obras inciden en el mercado de trabajo.

La lectura de relatos de trabajadores

Los siguientes relatos corresponden a ex trabajadores de Villa Rincón Chico y de Villa Alicura. Por un lado, ellos dan cuenta de algunas características de la vida en las villas temporarias, y de los movimientos migratorios y las fuentes de trabajo que genera la construcción de represas. Y, por otro lado, informan sobre los movimientos migratorios que se producen ante el desarme de estos lugares-andamio. Una vez leídos, podrían ser utilizados para que los chicos pudieran reconocer movimientos migratorios, en especial, sus causas (en este caso, de orden laboral).

Relato de un cirujano

"Mucha gente va a la represa y hace trabajos por períodos de la obra. O sea, primero va la gente que hace las fundaciones y cuando terminó, se va y viene la gente que inicia el hormigón. Después viene un grupo de gente que está tres años instalando los transformadores. Después esa gente va a instalar transformadores a otro lado. Y nosotros, los de los servicios, somos quizá los que permanecemos más tiempo en las villas. Los bomberos, los policías, los médicos del hospital.

Yo estudié en la ciudad de La Plata. Después empecé a hacer cirugía en Neuquén hasta que, un día, unos señores fueron al servicio de cirugía donde yo estaba porque necesitaban cirujanos y anestesistas para el hospital de Villa Alicura. Mi señora es anestesista, nos contrataron a los dos para trabajar allí. La represa la hacía Hidronor, pero el hospital era de una empresa italiana. Al final, cuando estaba cerrando ese hospital de Villa Alicura, nos contrata Hidronor para trabajar en el hospital de la represa de Piedra del Águila, ubicado en Villa Rincón Chico. Entonces, dejamos los italianos para ser de la empresa argentina Hidronor. Todos teníamos oferta de trabajo en otros países, a mí me habían ofrecido trabajo en Chipre y Túnez. En ese momento, decíamos, '¡Qué nos vamos a ir a Chipre!'".

Entrevista realizada por Sebastián Díaz en la Clínica del Sol, de la ciudad de San Carlos de Bariloche el 28 de octubre de 2004.

Relato de una maestra

"Hicimos muchos amigos. Muchos se fueron a Neuquén, algunas amigas se fueron a Italia, yo con una amiga nos vinimos a vivir a Dina Huapi. En Dina Huapi, vive un matrimonio que tiene un nene en séptimo grado, yo soy su maestra. Su mamá trabajó conmigo en el último

año que yo estuve en la escuela de Villa Alicura. El marido sigue trabajando en Alicura, pero en las oficinas de la represa. Hay mucha gente de aquellas villas en Dina Huapi".

Entrevista realizada por Sebastián Díaz en el Colegio Don Bosco, de la ciudad de San Carlos de Bariloche en el mes de noviembre de 2004.

A partir de la lectura de estos relatos, los alumnos podrán identificar, subrayando en el texto:

a) Dónde se cuenta cómo cada momento de la construcción de la represa requirió trabajadores con distintos perfiles profesionales.

b) Cómo el desarme de las villas temporarias dio lugar al aumento de la población en otras ciudades.

Asimismo, podrán graficar los desplazamientos territoriales de los trabajadores migrantes:

a) Con ayuda de un atlas, identificar las localidades que se mencionan en los relatos. Para encontrar las villas temporarias, deberá consultarse un atlas no actualizado.

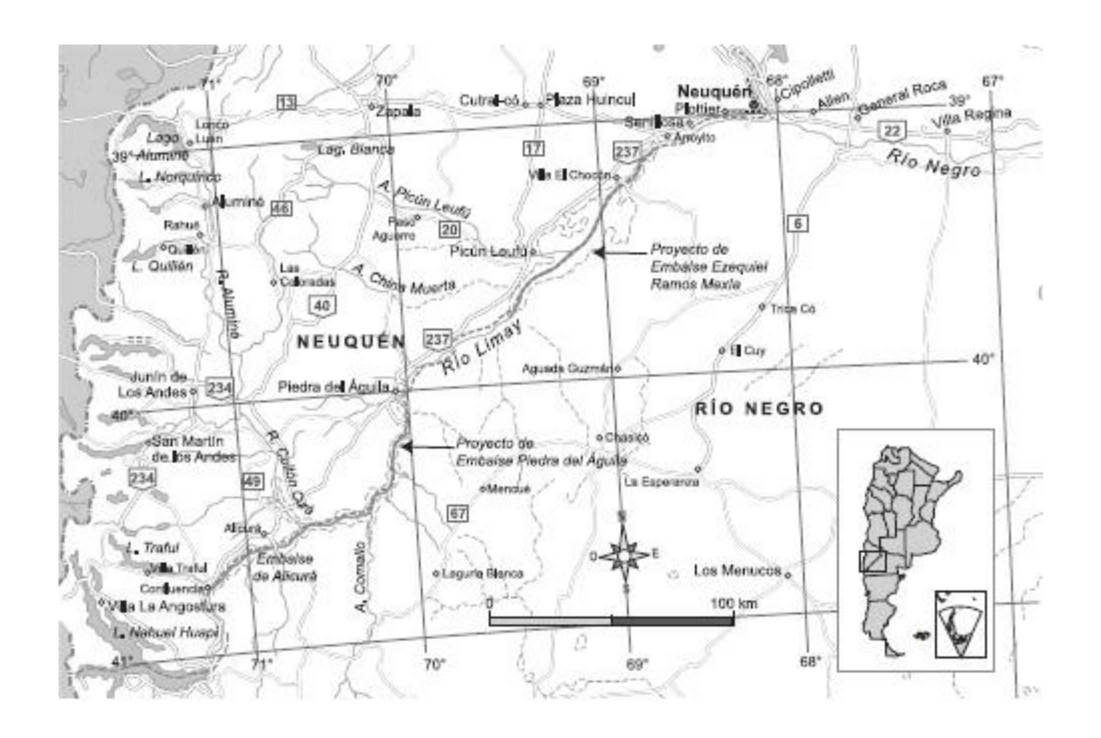
b) Ubicar las localidades en un mapa de la Argentina.

c) Elegir un color para el cirujano y otro para la maestra. Luego, dibujar flechas que representen los itinerarios que realizaron por haber trabajado en las represas de Comahue.

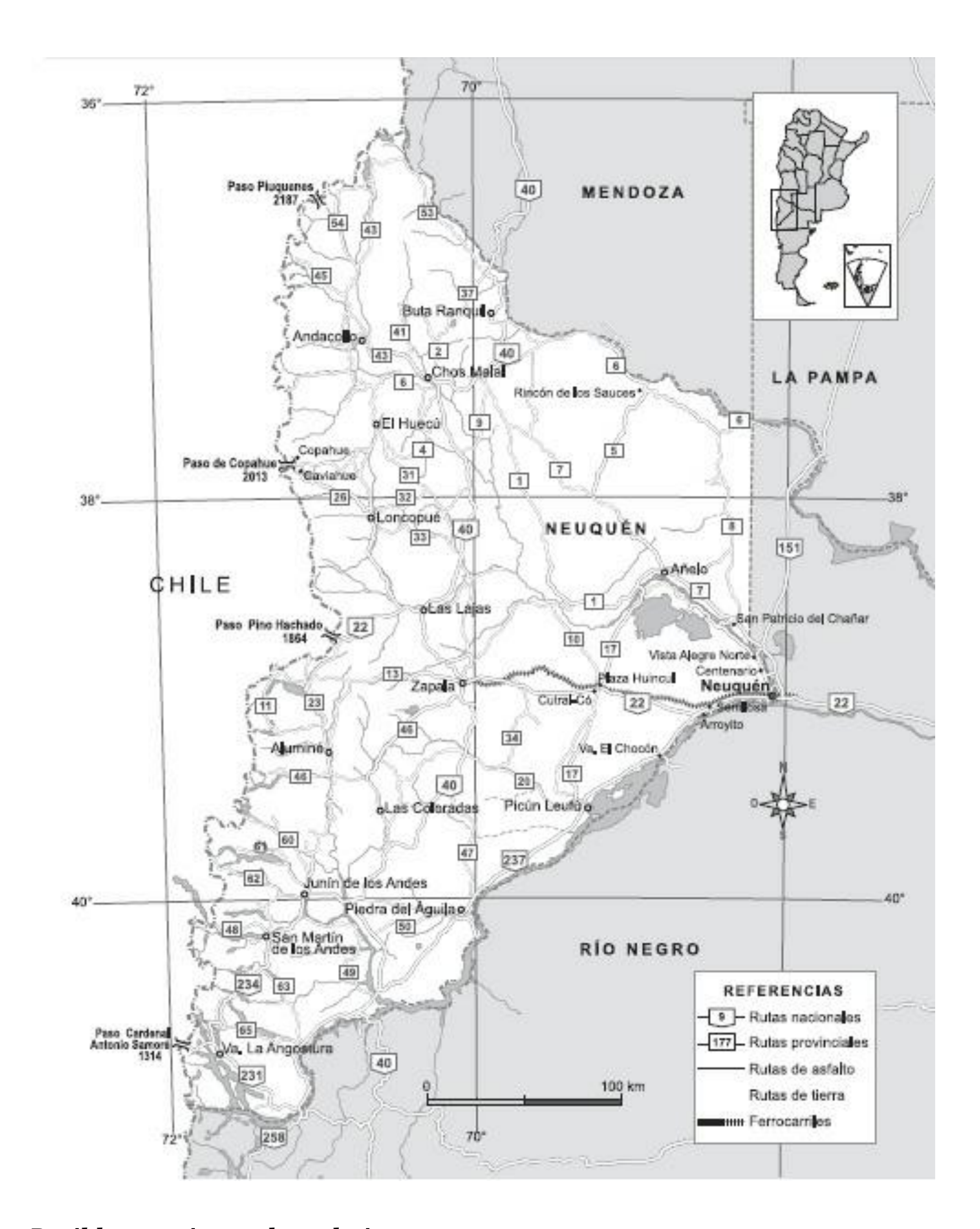
Leer y comparar mapas para identificar modificaciones en la naturaleza

El trabajo, organizado en distintas actividades productivas, precisa de la naturaleza al tiempo que la transforma. De modo que una manera de trabajar con los chicos los cambios territoriales que provoca la organización del trabajo es a través de las modificaciones que se producen en la naturaleza a partir del aprovechamiento de los recursos naturales. En este caso, la construcción de represas transforma el curso de los ríos al generar enormes lagos artificiales llamados embalses. El análisis comparado de cartografía de diferente época es una estrategia didáctica que contribuye a reconstruir las formas originales de los recursos naturales, en este caso el río Limay, antes de la acción del trabajo humano. Para ello se ofrecen dos mapas: uno muestra el curso del río Limay antes de la construcción de la represa; y el otro, posterior a esta última, con una sucesión de cinco embalses de distintas dimensiones.

Mapa 1: El río Limay sin embalsar, el año en que se creó Hidronor S. A.


Neuquén
Plottier
Cipolletti
Allen
General Roca
Villa Regina
Zapala
Cutral-có
Plaza Huincul
Senillosa
Arroyito
Río Negro
Lago Aluminé
L. Norquinco
Aluminé
Villa El Chocón
A. Picún Leufú
Paso Aguerre
Picún Leufú
Proyecto de Embalse Ezequiel Ramos Mexía
L. Quillén
Las Coloradas
A. China Muerta
R. Aluminé
NEUQUÉN
Río Limay
Aguada Guzmán
El Cuy
Junín de Los Andes
Piedra del Águila
RÍO NEGRO
San Martín de los Andes
Chasicó
Proyecto de Embalse Piedra del Águila
La Esperanza
Mencué
Alicurá
L. Traful
Villa Traful
Embalse de Alicurá
A. Comallo
Laguna Blanca
Los Menucos
Confluencia
Villa La Angostura
L. Nahuel Huapi
100 km

Mapa 2



Posibles consignas de trabajo

Identificar el curso del río Limay en ambos mapas y reconocer diferencias en la forma que presenta el río. Describir esas diferencias.

Encerrar con círculos de distintos colores los embalses del mapa 2.

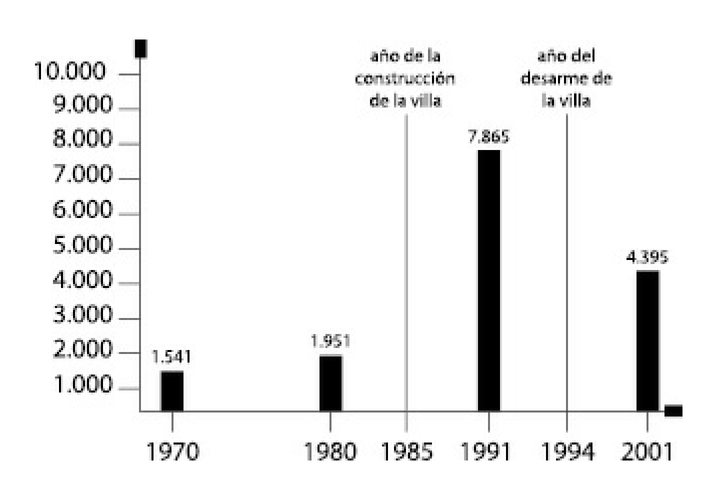
Con la ayuda de la tabla de referencias, identificar el signo cartográfico utilizado para las represas. Luego, identificarlas a lo largo del curso de río y remarcarlas con un color.

Trabajo con datos estadísticos

Como hemos señalado, la construcción y el desarme de las villas temporarias en Comahue produjeron efectos demográficos que se manifiestan en variaciones significativas en los valores de la densidad de población a escala departamental.

La lectura y el trabajo con datos estadísticos puede ser una estrategia didáctica ilustrativa de los efectos demográficos que genera la organización del trabajo en los territorios. A continuación, ofrecemos datos estadísticos de tres años censales: 1980, 1991 y 2001. En ellos se observa cómo la cantidad de población del departamento Collon Cura ascendió abruptamente entre 1980 y 1991 ante la llegada masiva de los obreros y familias a Villa Rincón Chico. El fenómeno contrario ocurrió entre 1991 y 2001, debido al desarme del asentamiento.

Gráfico 1. Cantidad de habitantes en el departamento Collon Cura



Fuente: Dirección Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia del Neuquén.

Posibles consignas para leer estos datos

a) ¿Qué datos se representan en el gráfico 1?

b) ¿A qué parte del país corresponden estos datos? Ubíquenla en uno de los mapas del ejercicio 2.

c) ¿Por qué la línea del gráfico 1 forma como una especie de montaña?

d) ¿Por qué, entre 1980 y 1991, la población aumentó mucho más que entre 1970 y 1980? ¿Y por qué descendió tanto entre 1991 y 2001?

El trabajo con recursos de la web

Esta actividad se propone ver la relación entre la experiencia de vida y de trabajo, y la generación de identidades y sentidos de pertenencia. Para ello, se sugiere visitar el sitio web: "En los 80 se vivió en la Villa Piedra del Águila" (44).

Se trata de una Weblog elaborada por ex habitantes de la Villa Rincón Chico. La construcción de esta Weblog muestra la persistencia y la recreación de un sentido de comunidad y de un vínculo identitario, forjado inicialmente en la vida compartida en la villa y que busca

ahora un nuevo espacio de sociabilidad en la web. En la página se encuentran mensajes y comentarios de ex habitantes de la villa, que muestran cómo sienten y significan dicha experiencia de vida y trabajo.

Sugerencia de actividades con la Weblog:

a) Busquen imágenes de la represa de Piedra del Águila en sus distintos momentos de construcción: primeros bloques del gran muro, la represa ya construida, la represa en la actualidad. Los comentarios de las fotografías los ayudarán a distinguir los elementos de estas últimas.

b) A partir de fotos de la villa, escriban un breve texto que describa cómo era. Para ello pueden recolectar fotos de los distintos barrios, del centro comunitario, de la escuela, y de otras construcciones del lugar.

c) Busquen imágenes que contengan carteles de la ruta. ¿Qué dicen ellos? ¿Qué nombres se mencionan? ¿Hay nombres de empresas, años, datos de la represa?

d) Seleccionen algunos comentarios de ex vecinos de la villa en los que se refieran a cómo era trabajar en la represa, al trabajo y la vida cotidiana en la villa, a la relación entre los vecinos de la villa con personas de otros lugares de la provincia o del país, cuando se realizaban torneos, competencias u otras actividades recreativas.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz; Vera CARNOVALE y Alina Inés LARRAMENDY (2001): Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA). (Serie Aportes para el desarrollo curricular). Edición digital disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/primaria.php.

AMBROSIO, Miriam Beatriz (1984): El impacto ambiental de la construcción del complejo hidroeléctrico Piedra del Águila, Argentina (consideraciones sobre el comportamiento de variables socio-económicas). Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades, Departamento de Geografía. (Trabajo de tesis).

BARBEITO, Alberto y Rubén LO VUOLO (1996): La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en la Argentina. Buenos Aires: Losada.

DENKBERG, Ariel y Silvia FINOCCHIO (1999): Presente y pasado del trabajo. Cambios, continuidades, perspectivas. Buenos Aires: Ediciones La Llave.

FINOCCHIO Silvia y Silvia GOJMAN (1998): "El trabajo: entre sueños, incertidumbres y realidades", en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (coords.): Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós.

GUREVICH, Raquel (1998): "Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa", en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (coords.): Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós.

INSTITUTO ARGENTINO DE LA ENERGÍA "GENERAL MOSCONI" (1984): "Alicura es una realidad", Proyecto Energético (Buenos Aires), núm. 1.

INSTITUTO ARGENTINO DE LA ENERGÍA "GENERAL MOSCONI" (1988): "Piedra del Águila", Proyecto Energético (Buenos Aires), núm. 19.

JAMES, Daniel (1990): Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976. Buenos Aires: Sudamericana.

LOBATO, Mirta Z. (2000): "Los trabajadores en la era del 'progreso'", en Mirta LOBATO (dir.): El progreso, la modernización y sus límites, t. V. Buenos Aires: Sudamericana.

— (2007): Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960). Buenos Aires: Edhasa.

MONTAMAT, Daniel Gustavo (2007): La energía argentina. Otra víctima del desarrollo ausente. Buenos Aires: El Ateneo.

QUINTAR, Juan (1998): El Choconazo. Neuquén: Educo.

ROMERO, Luis Alberto (2001): Breve Historia Contemporánea de la Argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SILVEIRA, María Laura (2007): "Lugares y dinámicas socio-espaciales en la Patagonia Norte", en P. ZUZMAN, C. LOIS, H. CASTRO (comps.): Viajes y geografía. Buenos Aires: Prometeo.

SURIANO, Juan (comp.) (2000): La cuestión social en la Argentina (1870-1943). Buenos Aires: La Colmena.

Sitios web de interés

http://www.educ.gov.ar. Buscar: Trabajadores.

http://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm: Organización Internacional del Trabajo.

http://www.me.gov.ar/curriform/cs_sociales.html#public: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Ministerio de Educación, Argentina.

http://www.redetis.org.ar: Red Etis: educación, trabajo e inserción social.

http://te-in.facebook.com/group.php?v=wall&gid=25547379526: Sitio de ex habitantes de Villa Rincón Chico y Villa Alicura.

http://www.derutasydestinos.com/articles/article-2.html: Imágenes de Villa Casa de Piedra.

34. Elaboración propia con base en los datos obtenidos de los censos nacionales.

35. Citado en Juan Suriano: "Niños trabajadores", en Diego Armus: Mundo urbano y cultura popular. Buenos Aires: Sudamericana, 1990, p. 260.

36. Citado en Diego Armus, óp. cit., p. 268.

37. Citado en José Panettieri: Las primeras leyes obreras. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984, p. 103.

38. Citado en José Panettieri, óp. cit., p. 107.

39. La región Comahue comprende los departamentos de Puelén, Curá-Có, Lihuel Calel y Caleu, de la provincia de La Pampa; el partido de Patagones, de la provincia de Buenos Aires; y las provincias de Río Negro y del Neuquén.

40. "Proyecto Energético", Revista del Instituto Argentino de la Energía "General Mosconi", año 1, núm. 1, junio de 1984. p. 36.

41. Diario Río Negro, 27 de febrero de 1970, nota "Sugestivas declaraciones", declaraciones de Fermín Alfredo de Estal, citado en Juan Quintar: El Choconazo. Neuquén: Educo (Editorial de la Universidad Nacional del Comahue), 1998, p. 31.

42. La represa Piedra del Águila se encuentra ubicada en el río Limay. Fue construida entre los años 1985 y 1993.

43. Empresa creada por el Gobierno nacional en 1967 para construir las represas de los ríos Limay y Neuquén.

44. El sitio es http://te-in.facebook.com/group.php?v=wall&gid=25547379526. Villa Piedra del Águila fue una denominación que mucha gente adoptó (el cartel de acceso a la villa también llevaba ese nombre) para referirse a Villa Rincón Chico, nombre oficial con el que

la villa temporaria figura en la cartografía de la época. Por tratarse de un sitio web no diseñado con fines educativos, sugerimos explorarlo y realizar una selección de información, antes del trabajo con los chicos.

CAPÍTULO 6

Enseñar sobre los mundos rurales hoy: complejidad, cambios y simultaneidades

Adriana Villa y Viviana Zenobi

Las imágenes e ideas acerca del campo que se ofrecen hoy en muchas propuestas de enseñanza no se diferencian demasiado de aquellas que los textos escolares mostraban unas cuantas décadas atrás. Sin embargo, ese campo, que se presenta de un modo genérico y estático, tiene poco que ver con las realidades de los mundos rurales, diversos, desiguales y en transformación.

Este artículo presenta algunas herramientas teóricas y conceptuales que permiten encarar la enseñanza de los espacios rurales de tal modo que los alumnos puedan avanzar progresivamente en el conocimiento y en la formulación de algunas explicaciones sobre los cambios y las transformaciones producidas en estos territorios, en las últimas décadas. La diversificación de actores sociales que se vinculan con los espacios rurales colabora en su complejización, y por lo tanto, da cuenta de algunos aspectos que se han de atender para su tratamiento escolar.

Entre los conceptos que se introducen, el de neorruralidad se refiere a algunas de las actividades que van generando nuevas formas de organización territorial en los ámbitos rurales. El desarrollo de esta noción se produce en los ámbitos académicos, principalmente, para denominar nuevas actividades y prácticas económicas alternativas pensadas desde criterios sostenibles que intentan promover el desarrollo de ciertos espacios rurales. Estos son concebidos como escenarios que deben favorecer el goce, la recreación y la contemplación, y por lo tanto, suelen resultar atractivos también para estimular el desarrollo del turismo. Esta actividad no tradicional en ámbitos rurales (45) coexiste con los usos tradicionales, como son las actividades primarias: la agricultura, la ganadería, la actividad forestal, la pesca y la minería.

La valorización de áreas que ofrecen recursos paisajísticos, de fauna y flora autóctonas, las constituye en ámbitos de atracción de la población proveniente de ciudades, que encuentra en el campo lugares de esparcimiento, descanso y tranquilidad, lo que representa para esta población una mejor calidad de vida.

El impulso y la dinámica que estas nuevas actividades han promovido en el campo permiten considerar la importancia que ellas adquieren como factores de crecimiento y desarro-

llo local. Además, su abordaje posibilita romper con el preconcepto de que, en las áreas rurales, sólo se realizan actividades primarias e introduce la complejidad que hoy presenta el estudio de los diferentes usos de los espacios rurales.

La Colonia Carlos Pellegrini: reconversión económica, cambios territoriales y tensiones sociales

El caso de la Colonia Carlos Pellegrini, en la provincia de Corrientes, resulta especialmente interesante para aplicar y revisar estas nuevas conceptualizaciones en la medida que pone en evidencia el dinamismo reciente y continuo de un espacio rural. A continuación, presentaremos testimonios (46) de algunos habitantes de la Colonia, quienes cuentan aspectos de sus vidas, expresan ideas en relación con el pasado y el presente, y exponen sus puntos de vista sobre las nuevas situaciones en las que participan, pero que, a su vez, contribuyen a generar. De esta forma, configuran procesos de cambio local no exentos de tensiones.

Ramón, ex productor arrocero, hoy trabaja en la actividad turística

“Yo hace seis años que estoy acá, trabajando con el turismo, en total hace doce años que dejé de trabajar en la arrocera porque el arroz no valía nada”.

Secretario de Gobierno y miembro de la Cámara de Turismo

“Cuando se cerraron las arroceras, la gente vivía de la caza, era una economía de subsistencia porque no había otra actividad. Se dejaron de sembrar muchas hectáreas de arroz, mucha gente se tuvo que ir, no había escuela secundaria, eso propiciaba que se fueran. Cuando se creó la Reserva Natural del Iberá, en el año 1983, comenzó a mejorar la calidad y cantidad de fauna, y empezó la actividad turística, al principio sin planificación, pero a partir de los noventa, vinieron muchos turistas más.

Nosotros vendemos ecoturismo, y cuando el visitante llega acá, debe encontrar un ambiente sano y natural. Imagínese qué va a pensar un turista belga o inglés que llega a Pellegrini y ve una avioneta que recorre parte de la reserva natural tirando pesticida en los arrozales. Ese turista no viene más, y su operador en el exterior le va a cerrar la cortina al Iberá como destino ecoturístico”.

Sandra, empleada de la Oficina de Turismo

“Yo nací en la Colonia, fui a buscar trabajo a Buenos Aires con toda mi familia y no fue lo que pensaba. Acá antes no había futuro, era todo campo, no había nada. Ahora con el turismo nos ha cambiado la vida”.

Daniel, guardaparque baqueano

“Yo soy lo que se llama guardaparque baqueano, antes era cazador furtivo, conocía toda la zona, los esteros, todas las lagunas. Y ahí me nombraron guardaparque. Después hice cursos de capacitación, una vez que ya estaba trabajando”.

Pedro, trabajador en una arrocera

“Hace 26 años que trabajo en la arrocera. Tiene 500 hectáreas, antes tenía 100, pero fueron agregándose. Con 400 hectáreas, sacamos 700.000 kilos de arroz.

No se utiliza tanta agua como dicen, se saca del embalsado, que está en un canalcito autorizado por el Instituto Correntino del Agua”.

Miguel, productor arrocero

“Nosotros tenemos 1000 hectáreas y trabajan 32 empleados en blanco. Antes el cultivo de arroz se hacía todo a mano, ahora hay máquinas, y trabajan algunos menos”.

De los testimonios seleccionados, surge rápidamente la idea de que, en ese pequeño lugar del centro de la provincia de Corrientes, se han producido transformaciones productivas, sociales y territoriales que parecen contraponer dos opciones de desarrollo local: por un lado, el ecoturismo, centrado en el aprovechamiento de los recursos paisajísticos, la flora y la fauna autóctonas que conforman la Reserva Natural del Iberá, y por el otro, la producción arrocera, una actividad histórica en la región.

¿Por qué se habría abandonado la producción de arroz? ¿Por qué se habrá retomado recientemente? ¿Cómo se comienza a desarrollar la actividad turística? ¿Por qué la coexistencia de estas actividades genera discusión? ¿Quiénes se oponen y las defienden? ¿Por qué parece ser tan especial el tipo de turismo que se desarrolla en la zona de la Colonia? ¿Quiénes apoyan la actividad turística? ¿De qué modo participan en ella? ¿Qué papel desempeña el gobierno local? Estas son solo algunas de las preguntas que se pueden plantear cuando se problematiza la situación actual en la Colonia.

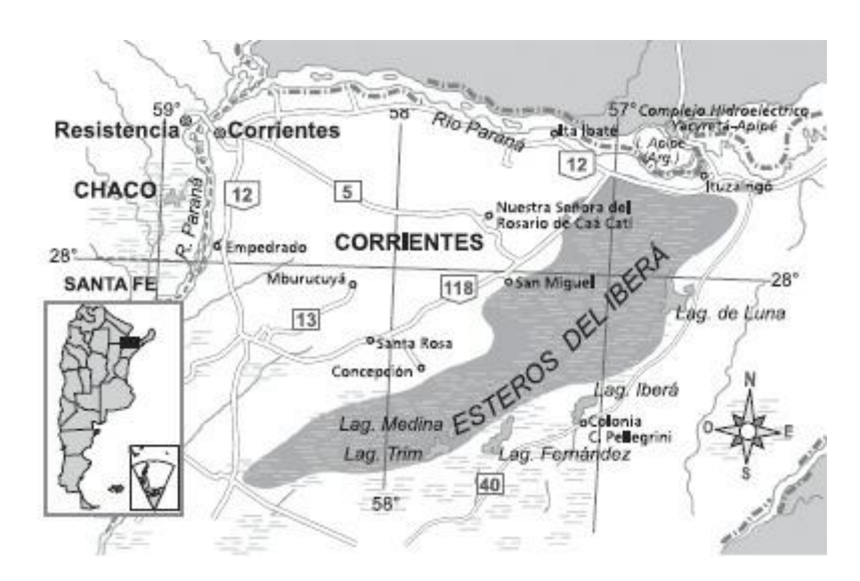
Hasta hace una década atrás, la Colonia Carlos Pellegrini era una pequeña localidad rural (47) conocida por unos pocos. En la actualidad, se ha convertido en un centro de atracción para el turismo tanto nacional como extranjero: las revistas especializadas le dedican anualmente algunas páginas e, incluso, programas de televisión se han ocupado de ella, de las bellezas naturales de su entorno, pero también, de los conflictos suscitados entre quienes están vinculados a la actividad turística y aquellos que se dedican a la producción

arrocera. Si bien la manifestación territorial de las tensiones sociales se concreta en Pellegrini, los actores sociales que toman parte en esta transformación exceden el ámbito local.

La Colonia, fundada en 1914, está ubicada a 360 km de la capital correntina y a 130 km de la ciudad de Mercedes, es una de las puertas de entrada al Sistema Iberá (48). Con este nombre —que en guaraní, significa 'agua que brilla'—, los pueblos originarios denominaron las enormes lagunas comprendidas en un extenso paisaje palustre. En la actualidad, Iberá es el nombre con que se conoce a una de las principales lagunas de la Reserva Natural del Iberá. Esta Reserva provincial, creada el 15 de abril de 1983 por la Ley N.º 3771, posee una superficie de 13.000 km2 (representa el 14,6% del territorio provincial) de los cuales 4200 km2 constituyen el humedal (49) propiamente dicho. Sus límites son: al norte, el alto sobre el que se construyó la Ruta Nacional 12; al este, la divisoria de aguas —en sectores poco definida— con los afluentes de los ríos Aguapey y Miriñay; al oeste, la divisoria con los esteros, arroyos y afluentes del Paraná (principalmente el Batel-Batelito); y al sur, las elevaciones relativas de lo que se conoce como meseta de Mercedes o del Payubre (50).

Esta región ofrece un paisaje que combina bosques, pajonales, pastizales, lagunas, bañados y turberas, con especies animales y vegetales muy específicos. En el año 2002 la Convención Ramsar (51) lo reconoció como un humedal de importancia internacional.

Localización de los Esteros del Iberá en la provincia de Corrientes

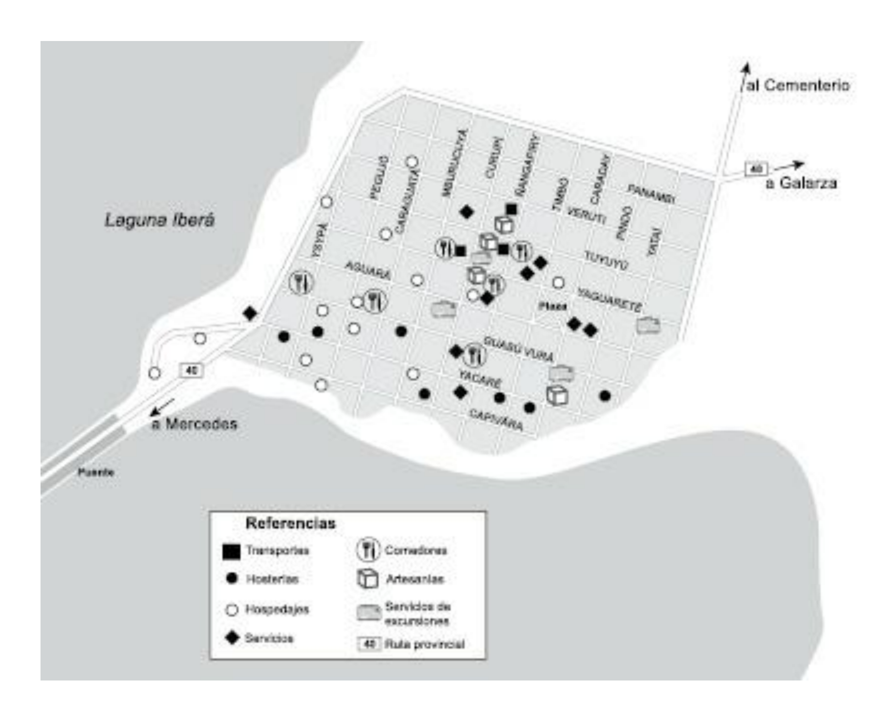


Fuente: http://www.coloniapellegrini.gov.ar

Además de localizar el área de estudio, si se trabaja este mapa con los alumnos, será de interés proponer su comparación con representaciones construidas a escala de mayor detalle, así como preguntar qué mapas serían necesarios si se quisiera indicar la proce-

dencia de quienes viven, toman decisiones sobre la Colonia y vacacionen en ella. Un dato para discutir en relación con las condiciones de vida de la población local y con el ecoturismo es que la Ruta Provincial 40 no está asfaltada y, por tal motivo, se demora casi cuatro horas en recorrer en vehículo los 130 kilómetros que hay entre Carlos Pellegrini y Mercedes.

Colonia Carlos Pellegrini: localización de servicios



Fuente: http://www.coloniapellegrini.gov.ar

Carlos Pellegrini tiene un plano en damero. Su extensión permite a pobladores y turistas recorrer la Colonia a pie, y también acceder en poco tiempo a la contemplación de la laguna. Además de proponer itinerarios y calcular distancias a transitar para obtener diferentes servicios, en el trabajo con este plano, se puede hacer notar a los alumnos que los alojamientos para los turistas se catalogaron en dos tipos: las "Hosterías", que resultan más costosas y brindan servicios más complejos, y los "Hospedajes", más económicos y sencillos, frecuentemente construidos y atendidos por pobladores del lugar.

Una de las características más notorias de la Colonia Carlos Pellegrini es su aislamiento, la falta de caminos que la comuniquen con otros pueblos y otras ciudades. De hecho, los 130 km de la Ruta Provincial 40, que la unen con Mercedes, son un camino de ripio mantenido adecuadamente (aunque, si las lluvias son muy fuertes y prolongadas, resulta intransitable, y solo en vehículos especiales se puede entrar y salir de Pellegrini).

Quienes se instalaron originalmente en el poblado se acercaron a la zona especialmente atraídos por su cercanía a los recursos de la laguna Iberá. Para acceder al pueblo, debían tomar una balsa construida con tambores y tirada por bueyes que se hacían pasar a nado con la cabeza apoyada sobre maderas sujetas a este particular transporte. Este sistema se mantuvo hasta el año 1972, cuando se construyó un pedraplén (52) —prolongación de la Ruta Provincial 40— y la balsa dejó de prestar servicio (9).

La producción arrocera

Desde sus comienzos, las actividades productivas más importantes han sido la ganadería, la caza furtiva y la producción de arroz. Esta última ocupaba una extensión de tierras considerable y era una importante fuente de empleo para los pobladores de la Colonia; la superficie histórica destinada a este cultivo fue de casi 24.000 hectáreas; en la actualidad apenas supera las 2000 hectáreas.

Una de las particularidades del cultivo de arroz es que requiere abundante cantidad de agua, que puede ser provista por diferentes fuentes, de acuerdo con los recursos existentes. En el caso de las arroceras de la Colonia Carlos Pellegrini, su cercanía a las lagunas y esteros del Iberá garantizan una amplia disponibilidad de agua para el riego de sus cultivos.

A mediados de los noventa —como señala Ramón en el testimonio—, la producción arrocera en la Colonia comenzó a decaer debido a causas externas a la región: la caída del precio internacional como consecuencia de un aumento de los stocks mundiales y la aplicación de medidas proteccionistas (54) en Brasil (principal comprador de la producción argentina) con el objetivo de aliviar la situación de sus productores. Por esos años, los pequeños y medianos productores de la Colonia se vieron muy perjudicados: cerraron las empresas arroceras y abandonaron o vendieron sus campos. Muchas personas tuvieron que emigrar por la falta de trabajo.

En los últimos años, los precios relativos del arroz posibilitaron que los antiguos productores volvieran a pensar en dicho cereal. La experiencia acumulada, la abundancia de agua, la aplicación de nuevas tecnologías y el aumento del precio internacional permitieron la recuperación de la producción arrocera en la región.

Sin embargo, la realidad es diferente respecto a la de décadas atrás. En la actualidad, la producción arrocera está concentrada en explotaciones de más de 500 hectáreas que cuentan con represas para captar y retener el agua, y aplican tecnologías agresivas, como

los agroquímicos, para mejorar los rendimientos. Los testimonios de Pedro y Miguel dan cuenta de estos cambios.

El turismo

El turismo es en la actualidad una de las actividades más importantes del sector servicios, y la de mayor crecimiento a nivel mundial. Comenzó a desarrollarse de manera masiva a partir del siglo XX y creció en forma rápida y sostenida a lo largo de los últimos cuarenta años. Este proceso fue paralelo a las transformaciones ocurridas en las sociedades industrializadas: los cambios en las relaciones del mundo del trabajo, en los hábitos y en el comportamiento de las personas, la mejora en el nivel de vida de algunos grupos sociales, entre otras.

En general, las actividades turísticas se materializan tanto en lugares que han sido creados especialmente para ello como en otros que han sido refuncionalizados o valorados para esa finalidad. En este contexto, se puede observar el crecimiento de una nueva modalidad: el turismo alternativo, es decir, un tipo de turismo que valoriza la naturaleza, las prácticas culturales de los habitantes locales. Se trata de un fenómeno complejo, con múltiples facetas, que involucran la esfera económica, sociocultural y a la vez, ambiental. Esto se puede reconocer muy bien en la Colonia Carlos Pellegrini.

En la transformación de las modalidades turísticas, la llamada crisis ambiental ha jugado un papel importante. La creciente contaminación del aire, del agua y también de los suelos, la pérdida de especies de la flora y de la fauna, el hacinamiento urbano, en conjunto, dan cuenta de un deterioro en la calidad de vida de las sociedades industrializadas y han sido determinantes para que, en los últimos veinte años, surgieran movimientos y organizaciones sociales conservacionistas, ecologistas y ambientalistas. A la vez, algunos gobiernos y grupos sociales han empezado a buscar y adoptar nuevas formas de desarrollo turístico que se adecuen a las nuevas necesidades y demandas de los turistas, así como a conservar el patrimonio natural y cultural como forma de preservar la propia existencia. En el marco de estas nuevas concepciones y reconceptualizaciones, surge la noción de turismo sustentable que se refiere a prácticas, tales como el turismo ecológico, el turismo verde y el ecoturismo.

La elección de un destino turístico natural por parte de un consumidor no alcanza para concebirlo como una nueva modalidad sustentable de dicha práctica. El tema es más complejo, el turismo es una práctica social que refleja una racionalidad dominante. Efectivamente, en la actualidad, el turismo alternativo que tiene como destino ámbitos más naturales ha experimentado un acelerado crecimiento y se ha convertido en una amenaza para

dichos ambientes. La magnitud de su crecimiento, la falta de planificación ambiental y la promoción realizada por agencias de viajes —a las que les interesa más captar turistas que preservar los recursos naturales y paisajísticos— están generando situaciones de peligrosidad en ecosistemas frágiles y singulares. Al respecto, Miguel, productor arrocero de la Colonia, señala: "Los que están en el turismo dicen que nosotros usamos mucha agua y que contaminamos, pero ellos también contaminan con las lanchas que espantan a los animales y además, en la Colonia no hay cloacas, todo va a la laguna, y eso ¿no es contaminación?".

En términos generales, estas formas de turismo alternativo no solo están poniendo en riesgo los recursos valorados para el desarrollo de la actividad, sino que además, no han representado mejorías sustanciales en los niveles de ingresos y en las condiciones de vida de las poblaciones locales ni de los países receptores. En la Colonia, muchos pobladores que desarrollaban actividades rurales de subsistencia, en los últimos años, comenzaron a realizar diversas tareas vinculadas al turismo: como recepcionistas y mucamas en los hoteles, en la elaboración de artesanías y productos regionales, como guías turísticos, etc. De todos modos, muchos de ellos coinciden en resaltar que estos trabajos son estacionales y, generalmente, precarios.

Dentro de estas nuevas prácticas turísticas, merece una especial consideración el ecoturismo, que representa un cambio en la propia práctica social; se caracteriza por una nueva actitud del turista frente a los elementos naturales del ambiente, una valorización ética de estos últimos y una preocupación por su conservación. A la vez, su finalidad es mejorar las condiciones de vida de las poblaciones receptoras, preservar los recursos y el ambiente. De esta opción, se hace eco el Secretario de Gobierno entrevistado en la Colonia.

Desde la perspectiva de quien presta el servicio, el ecoturismo puede potencialmente significar una reapropiación social de los recursos naturales, de la gestión de los servicios y de la apropiación de los beneficios. Posibilita una nueva organización productiva y social, que se trasladaría a mejorar la calidad de vida de la población y estimularía relaciones de cooperación y solidaridad humanas. En otras palabras, el ecoturismo representa una reconceptualización de la naturaleza y del aprovechamiento de los recursos turísticos, así como del papel que juega la población local en esta actividad, no únicamente como prestadores de servicios turísticos, sino como promotores y protagonistas de una opción de desarrollo (55).

Con la creación de la Reserva Natural del Iberá en el año 1983, progresivamente en la Colonia Carlos Pellegrini, se comenzó a desarrollar el turismo, y las actividades tradicionales

se fueron modificando. Por ejemplo, las personas que se dedicaban a la caza y a la pesca fueron contratadas por el municipio como guardaparques debido a su gran conocimiento de la zona, como es el caso del guardaparque Daniel. Se podría afirmar que el proceso de desarrollo local de la Colonia guarda estrecha relación con las políticas de desarrollo del Sistema del Iberá, impulsadas desde el gobierno provincial. Este actor extralocal promovió la Declaración de Sitio Ramsar de la Laguna del Iberá y, actualmente, se encuentra elaborando una propuesta que presentará ante la Unesco y que definiría al Sistema del Iberá como "Patrimonio Mundial de la Humanidad". En ambas situaciones, se establecen criterios de desarrollo sustentable y, para su declaración, se exige la participación y el acuerdo de los actores locales.

A partir de este nuevo contexto, desde hace aproximadamente una década, se puede ver cómo, año tras año, se amplía la oferta hotelera y de servicios para los turistas en Pellegrini, a la vez que se mejoran aquellos destinados a la población local; por ejemplo, se creó una escuela de nivel medio (56), y se mejoró la Sala de Primeros Auxilios. En los comienzos, los inversores fueron extralocales, de la ciudad de Corrientes, de Córdoba, de Buenos Aires; sus emprendimientos estaban orientados principalmente al turismo extranjero. En los últimos años, algunos pobladores locales, con apoyo municipal, han construido hosterías económicas destinadas al turismo nacional. La comunidad fue observando el aumento de los turistas que llegan a la Colonia y, como consecuencia, la diversificación de sus posibilidades laborales.

Acompañando este proceso, el gobierno municipal comenzó a orientar y regular la actividad turística, creando reglamentaciones para la construcción de viviendas e infraestructura hotelera, capacitando a pobladores para aumentar el número de guardaparques y guías de turismo. De este modo, las medidas del gobierno local tuvieron efectos positivos que favorecieron el desarrollo local y frenaron la emigración de la población. Entre esas medidas, se hallan: la creación de empleos, el estímulo a las inversiones para la conservación de espacios naturales, la promoción sociocultural y económica de la población local, el apoyo a la comercialización de productos locales.

Pero también se observaron efectos negativos, como el aumento en el consumo de los recursos (agua, suelo y fuentes de energía); la producción de mayor cantidad de residuos y aguas residuales, para los cuales la Colonia no cuenta aún con una planta de tratamiento. Estas razones hacen que sea necesario limitar el número de turistas.

Visto desde la perspectiva del ecoturismo, parecería que la comunidad de Pellegrini se benefició con las transformaciones producidas y con la revalorización de los recursos dis-

ponibles. Sin embargo, los testimonios que introducen este artículo permiten descubrir tensiones en el interior de la comunidad local. Pastor Alfonso (2003) señala que, con el impulso a una nueva actividad —en este caso, el ecoturismo—, se produce un quiebre en la estructura de muchos pueblos donde se da una sustitución de la actividad agrícola por la turística, se amplían los horizontes para algunos pobladores, pero se altera profundamente el carácter de la sociedad. Por eso, las actividades tradicionales empiezan a considerarse sin interés para el desarrollo frente al nuevo uso social del espacio. Las tensiones y los conflictos latentes entre los productores arroceros y los que están dedicados al ecoturismo son claros ejemplos de lo expresado. Para muchos pobladores de la Colonia, incluso para el gobierno local, las arroceras son una amenaza que atenta contra el desarrollo del ecoturismo. Argumentan que las fumigaciones y el uso desmedido del agua para el riego ponen en peligro la conservación de la Reserva y, como consecuencia, el ecoturismo. Por otra parte, los productores y trabajadores arroceros defienden su actividad por ser histórica en la Colonia, porque brinda puestos de trabajo, y sostienen que la actividad turística también contamina las aguas del Iberá, y el gran aumento de las lanchas de paseo espanta a la fauna y aves autóctonas.

Por el momento, y teniendo en cuenta los testimonios, parecería que la opción del desarrollo local centrado en el ecoturismo necesita ser consensuada entre los distintos actores de la comunidad. Debería focalizarse en el desarrollo de toda la Colonia y no, de los proyectos individuales en ella; el conjunto de actividades socioeconómicas y culturales preexistentes podrían ser preservadas y resignificadas en el marco de una propuesta estratégica acordada.

Los cambios territoriales y su enseñanza en la geografía escolar

La situación que se plantea hoy en día en la Colonia Carlos Pellegrini puede ser analizada y enseñada desde diferentes ángulos que recorten aspectos de su complejidad. Este apartado propone pensar en la enseñanza del caso elegido en el nivel primario, adecuando los contenidos para cada ciclo, a la vez que invita a reflexionar acerca de su potencialidad para que los alumnos puedan comprender los cambios producidos en los espacios rurales.

Los propósitos de la enseñanza: rectores de la construcción de contenidos

Una pregunta inicial, que abre las puertas a la reflexión, puede ser aquella que interroga en qué medida los cambios territoriales y las tensiones entre diferentes actores constituyen un objeto de interés para la formación de los niños en el nivel primario. Cuando se utiliza la expresión objeto de interés, surge en forma inmediata la cuestión de la potencialidad educativa de su tratamiento, y es necesario entonces tener en cuenta los propósitos por

los cuales se incluyen contenidos de referencia geográfica en la currícula escolar. Es una obviedad afirmar que no todo el inmenso mundo del conocimiento geográfico se enseña en la escuela. Desde siempre, existe una prolija selección de aquellas pocas cuestiones o ideas que serán enseñadas y algunos indicios acerca de la forma especial que adquirirán para constituirse en contenidos educativos. Esa selección está sustentada en lo que se considera importante que un niño aprenda en la escuela, y por lo tanto, en los sentidos de la inclusión de temáticas geográficas en la currícula o programas de estudio. A la vez, no todo conocimiento geográfico es enseñable. Para que un conocimiento se pueda tratar en la escuela, tiene que poder ser adecuado y acotado según los tiempos y espacios de la institución, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza de los docentes, los recursos didácticos e informaciones disponibles, entre otras cuestiones.

Si se apela a las tradiciones, los cambios en la Colonia Pellegrini tal como se presentaron pueden tener poca o ninguna relación con una escuela en la que los contenidos geográficos implican realizar con los alumnos una especie de recorrido descriptivo por paisajes, regiones y mapas. Este tipo de prácticas escolares, cuando se aplican al conocimiento de la Argentina, tiene como propósito central que los niños conozcan lugares, sus recursos naturales, las formas de vida características, entre otros aspectos que permiten conocer su país. A partir de estos inventarios plenos de potencialidades se van concretando, en parte, propósitos que han sido fundamentales en la escolaridad básica: incorporar a los niños a un nosotros, cimentado en la pertenencia a un territorio compartido, acercarlos a un cúmulo de información necesaria para conocer ese territorio, acceder a otras informaciones que los medios de difusión transmiten y sentar algunas bases de conocimiento para un futuro ciudadano instruido.

Estos recorridos por la Argentina, si ocasionalmente incluyeran a la Colonia Pellegrini, apenas la mencionarían después de haberla ubicado en un mapa, de haber descripto los humedales, sus paisajes, fauna y flora (en especial, por sus rasgos exóticos) con la ayuda de algunas imágenes. Tal vez señalarían que hoy es una zona turística que cobra creciente importancia y que posee una reserva de agua potable importante. Poco se podría saber acerca de quiénes viven en la Colonia, los problemas que enfrentan, las formas en que los resuelven y sus proyectos a futuro. Las fuentes de información priorizadas serían algún texto escolar que desarrolle aspectos del complejo hídrico y de las actividades vinculadas con él, o bien, un artículo periodístico que lo trate. Este relato da cuenta de un modelo de enseñanza basado en una selección de contenidos asociada a los propósitos enunciados, no necesariamente conscientes y mucho menos, explícitos, pero sí siempre presentes.

Cuando se abordan contenidos (o se eligen casos como el que plantea este texto), puede pensarse que una situación aparentemente planteada a una escala local, resulta de interés solo a niños de la zona, o eventualmente, de la provincia. El argumento sería que el cambio en Pellegrini forma parte de su realidad inmediata —entendida desde una idea de distancia pensada en unidades métricas— y que, por lo tanto, tal proximidad potencia el interés de los niños y con ello, sus posibilidades de aprendizaje. Desde este punto de vista, se desprende que tal temática resultaría más difícil de enseñar y aprender, y menos motivadora para niños que viven en otras latitudes de la Argentina.

Las consideraciones hasta aquí planteadas entran rápidamente en tela de juicio en la medida que se incorpora como propósito de la enseñanza de los contenidos referidos en la Geografía, el apoyo a los niños en la construcción de formas de pensar más críticas, la formación en y para la reflexión y la acción. Dichas finalidades requieren enseñar contenidos que superen los conocidos recorridos cuasiturísticos y la repetición de enunciados y descripciones. A la vez, potencian intervenciones docentes que faciliten el establecimiento de relaciones, que permitan indagar en las causalidades y en la elaboración de algunos argumentos, primero sencillos, pero cada vez más ricos a medida que avanza la escolaridad. Este tipo de objetivos se afianza en la creciente necesidad de formar ciudadanos participativos que colaboren a fortalecer las formas de vida y los valores democráticos que hoy se imponen las sociedades.

Si el propósito de la enseñanza es formar personas capaces de detectar conflictos y tensiones, de informarse, de ir construyendo sus propias interpretaciones acerca de qué es lo que sucede para dialogarlas con los demás, de buscar ideas que sustenten acciones consensuadas para el bien común, la situación que se plantea en la Colonia Pellegrini comienza a adquirir una relevancia particular para ser enseñada en cualquiera de los niveles educativos. Seguramente, para cada uno de ellos, será posible —y necesario— construir contenidos escolares diferentes en amplitud, en profundidad, en complejidad; atendiendo a las edades, experiencias, contextos sociales y culturales de los alumnos, y además, a la currícula vigente.

Pensando en la situación de Colonia Pellegrini como objeto de enseñanza

Los contenidos del nivel primario contemplan, en todos los casos, la aproximación al conocimiento de los espacios urbanos y rurales refiriéndolos, en forma concreta, al territorio provincial y al argentino. Frecuentemente, en el Primer Ciclo, el tratamiento se centra en reconocer diferencias morfológicas y productivas entre ambas formas de asentamiento, en las costumbres y los estilos de vida de las personas de un modo muy general. En el Segun-

do Ciclo, se suele indicar un primer acercamiento a los ámbitos relativamente próximos y otro posterior que conduce a una mirada más o menos exhaustiva de diferentes áreas del país. En algunos casos, persisten miradas regionales tradicionales, en otros se ha optado por presentar lo rural y sus relaciones con lo urbano a partir del concepto de circuitos productivos regionales. Algunas veces, prima la fragmentación y sumatoria de recortes territoriales; otras, la puesta en relación y la búsqueda de algunas relaciones y sentidos. Los propósitos que sostienen estas diferentes opciones son también distintos, y esto se evidencia si se las analiza considerando lo desarrollado en el apartado anterior.

Los niños urbanos suelen sostener visiones estereotipadas sobre el mundo rural, en especial, aquellos que residen en las grandes ciudades. Lo rural —el campo— es muchas veces desconocido, y las ideas que ponen en juego cuando se lo menciona —según lo demuestran diferentes experiencias— se vinculan con visiones idílicas acerca de lo rural como naturaleza; otras se refieren al aislamiento de las personas, a una imagen de lugar atrasado, tradicional que no cambia, sostenido en supuestos que vinculan la vida y la producción rural con lo rudimentario. En cuanto a los niños que viven en áreas rurales, es posible que conozcan, por ser parte de su cotidianeidad, los lugares que frecuentan, pero también que naturalicen su realidad y la contrapongan solo con el espacio urbano, que adquiere la misma homogeneidad que el espacio rural para los chicos de las ciudades.

Algunos aportes a la enseñanza del caso Colonia Pellegrini para la mejor comprensión de los espacios rurales

Más allá de poner en tensión las ideas de los niños a partir de la introducción de la enseñanza de las producciones agropecuarias con tecnologías de punta, como es la producción tambera, del trigo o de la soja —por citar casos emblemáticos presentes en las aulas—, la enseñanza de los espacios rurales se enriquece si se presta atención a la coexistencia de producciones de subsistencia, junto a otras de más lenta o más rápida inserción en el mercado. El trabajo comparativo de distintas situaciones es una oportunidad para ir apoyando la complejización de la mirada de los niños sobre las zonas rurales. Y Colonia Carlos Pellegrini constituye una interesante situación de cambio reciente en razón de la reconversión arrocera y del desarrollo del turismo, presentados en los apartados anteriores. Constituye una posibilidad para mostrar una zona rural en transformación acelerada, donde las neorruralidades estarían dinamizando la economía; y la sociedad local estaría construyendo un nuevo territorio en el que surgen tensiones antes no pensadas.

La enseñanza en el Primer Ciclo

En un Primer Ciclo, el estudio de la Colonia, complementado con el de otra área diferente, puede dar lugar a introducir el concepto de espacio rural como complejo y en transformación, reconocer diversidades productivas y los diferentes protagonistas de la situación en estudio, realizar un acercamiento a partir de sus vidas cotidianas y el modo en que están cambiando. Por ejemplo, una historia como la del cazador furtivo, que pasa a ser guardaparque porque las autoridades valoran su conocimiento de todos los rincones del Iberá —y además quieren terminar con la caza comercial en la zona—, resulta especialmente adecuada para dar cabida a la idea de cambio, a la búsqueda de algunas razones de esos cambios, y a la existencia de diversos actores sociales en la constitución de las sociedades y los territorios. Entre esos actores, en este caso, los turistas, los empresarios turísticos, otros pobladores que alojan turistas o producen artesanías para vender.

Para tratar la idea de cambio, es valioso incluir un momento del pasado, como puede ser el pasado próximo, dado lo reciente del proceso, que sirva como referencia para la comparación. Los adultos reconocemos y entendemos los cambios con mayor facilidad porque disponemos de información sobre el pasado; los niños, no. La presentación propuesta se inscribe en la necesidad de acercarles un mundo rural vívido, en movimiento, inquietante, que se distancia de las concepciones dominantes antes mencionadas.

La enseñanza en el Segundo Ciclo

En un Segundo Ciclo, es posible avanzar bastante más. Diferentes cuestiones se pueden recortar para convertir Pellegrini en objeto de enseñanza si el docente modera la ilusión de enseñarlo todo y la cambia por la de enseñar con cierta profundidad algunas ideas inclusivas y especialmente potentes porque eventualmente pueden retomarse en otros momentos de la escolaridad o transferirse al análisis de otros casos.

La propuesta a los alumnos de testimonios de diferentes actores y de la opinión de especialistas en el tema junto a otras fuentes cuantitativas y cualitativas de información, y la posible organización de juegos de roles son formas de enseñanza que pueden favorecer el estudio de aspectos de esta temática. Por ejemplo, con alumnos de este Ciclo, es posible:

Centrarse en la cuestión Pellegrini a escala local e incluir otros actores locales, siguiendo la línea de lo planteado para el Primer Ciclo. Por ejemplo, la actuación del gobierno municipal en la regulación y el fomento de la actividad turística; la intervención de empresarios hoteleros de diferente categoría que ofrecen sus servicios a distintos consumidores. La idea de sociedad compleja y dinámica será entonces el eje del tratamiento.

Avanzar en la presentación de la articulación entre lo urbano y lo rural, puesto que los productores se encuentran insertos localmente, pero no todos son locales ni rurales; tal es el caso de quienes han invertido en hotelería de cierta categoría, o el caso de los turistas, que proceden de diferentes lugares y son fundamentalmente habitantes urbanos que valoran el contacto con la naturaleza. O pueden tomarse en cuenta los lugares donde se localizan quienes toman decisiones acerca de la actividad turística, ubicados primordialmente en ciudades; o las formas de abastecimiento de quienes viven, trabajan y toman vacaciones en la Colonia, estrechamente dependientes, en forma directa o indirecta, de la ciudad más próxima, Mercedes.

Relevar las diferentes escalas de análisis, que son una herramienta necesaria para comprender aspectos de lo que sucede en Pellegrini. Participan allí actores locales, pero también regionales (el gobierno provincial, con sus gestiones para valorizar el recurso Sistema del Iberá, las empresas de transporte o de turismo de Mercedes, por ejemplo) e internacionales —turistas que llegan desde el exterior cumplimentando circuitos exclusivos y, en ocasiones, asociados con el ecoturismo—. Entonces, el concepto de escala de análisis será el reforzado, e interesará poner en relación las escalas locales, regionales e internacionales con la cartografía y las fuentes de información necesarias para conocer sobre esos aspectos o para ordenar la información y las conclusiones obtenidas (el plano local para ubicar la Colonia, la hotelería, los itinerarios que recorren las excursiones, para dimensionar el pueblo mismo; el de la provincia o de la Argentina para tratar la procedencia de los turistas nacionales y los lugares en que se toman decisiones administrativas sobre la Colonia, para identificar las rutas que conducen desde otras zonas hasta Mercedes, y la Ruta 40 que llega a Pellegrini y constituye su única posibilidad de conexión terrestre; el planisferio para marcar los flujos de turistas extranjeros, los lugares en los que surgen estas nuevas formas de pensar en el esparcimiento).

Si lo que se desea es trabajar la idea de que en las sociedades, la existencia de diferentes actores sociales da lugar y a la vez genera conflictos y tensiones porque entran en juego distintas concepciones e intereses —no porque haya buenos y malos—, será importante tratar la competencia por el uso de los recursos y el concepto mismo de recurso natural. Esto se relaciona tanto con el Sistema Iberá como fuente de agua para cultivo de arroz, que a su vez trae aparejado hoy en día el uso de agroquímicos, como con el ecoturismo, como supuesta forma sustentable de poner en valor los paisajes, la flora y la fauna de la zona. Varias son las cuestiones que acompañan la evaluación de los argumentos en pro y en contra de ambas posiciones que se pueden proponer a los alumnos. Para que ellos puedan entender las tensiones, es necesario destinarles tiempo y atención a las diferentes postu-

ras, que no queden libradas a las lecturas de tipo general que caracterizan la enseñanza de los contenidos de referencia geográfica: la cantidad de mano de obra ocupada, la estabilidad del empleo, las potencialidades para mejorar las condiciones de vida de los pobladores de Pellegrini, la posibilidad o no de evitar la migración y el desmembramiento de las familias por falta de oportunidades para los jóvenes; la evaluación del enunciado que dice que ambas actividades son excluyentes entre sí, atendiendo a si existen formas de compatibilizarlas; el análisis de los cupos para el turismo como forma de mantener la sustentabilidad y el límite que esto impone a futuro al crecimiento económico de la Colonia misma.

Con los alumnos mayores del Segundo Ciclo, puede resultar interesante analizar desde los cambios y controversias en la Colonia, cuáles son las relaciones e incumbencias de los diferentes niveles del Estado —el nacional, el provincial y el municipal— en la gestión de este asentamiento y en la producción de normas para regular la utilización de los recursos del área, normas que por otra parte se inspiran en las recomendaciones de organismos interestatales de los cuales participa la Argentina.

Existe una fuerte tradición en las aulas que remite a presentar los niveles de gobierno desde quiénes los componen y dónde se localizan. Cantidad de experiencias de aula ponen en evidencia que tales informaciones son estudiadas por los alumnos apelando a la memoria y que son rápidamente olvidadas. Además, que existen serias dificultades por parte de los niños para aprenderlas auténticamente, de modo de poder recuperarlas y utilizarlas efectivamente en otras situaciones que lo requieran, sean o no escolares. Para ir avanzando en un aprendizaje más comprensivo y también más fuertemente vinculado con la formación ciudadana para la participación, otras experiencias muestran que resulta más accesible para los niños observar el Estado desde sus formas de intervención, quiénes intervienen y en qué cuestiones, qué articulaciones o discrepancias pueden plantearse entre los diferentes niveles. Si bien desde esta perspectiva es poco probable que los alumnos dispongan de la información sistemática que suele suministrarse en las aulas, esta puede presentarse como material de consulta cuando lo necesiten o para plantear situaciones propias de otros espacios y buscar qué nivel del Estado y qué poder de la República tiene facultades para intervenir, o reconocer a quiénes deben peticionar los ciudadanos. Porque la idea potente que se estaría contribuyendo a construir se refiere centralmente al sentido de la existencia del Estado en sus diferentes formas, a su función de regular las relaciones sociales en sentido amplio, de anticiparse a la necesidad de la población y de velar por el bien común. Esta presencia del Estado en la vida cotidiana de las sociedades y en la construcción de los territorios seguramente será retomada, enriquecida y profundizada en el

Nivel Medio de la educación. Pero la escuela primaria tiene ya algunas aproximaciones para ir construyendo en torno a este contenido.

Si la intención que se persigue en la enseñanza de los espacios rurales es analizar la riqueza de la diversidad y la injusticia de la desigualdad, otros pueden ser los caminos que se abran a partir de Pellegrini y, seguramente, resultarán enriquecidos con la comparación con otras realidades. Se trata de un caso interesante para encontrar diversidad en los actores participantes, en sus intereses, expectativas, historias de vida, y para bucear en esa diversidad desde la potencialidad a la que contribuye la convergencia a partir del diálogo frente a las tensiones que se están planteando.

Es posible que sea más complejo abordar la desigualdad, puesto que resulta necesario disponer de información pormenorizada sobre un proceso de corta data. Sin embargo, las desigualdades están presentes. Unas desde el pasado (por ejemplo, la carencia de una escuela de nivel medio, que ha sido recientemente incorporada, o la precariedad del cuidado de la salud de la población desde una Sala con infraestructura edilicia, pero con muy poco personal y pocos recursos económicos, profesionales y técnicos. Ambas carencias reforzaron la dependencia externa de Colonia Pellegrini, marcada ya por su aislamiento vial (57). Dicho aislamiento, que constituye un valor inestimable para el cuidado ambiental que proclama el ecoturismo, resulta ser un problema serio para las condiciones de vida de la población local, en especial para la de menores recursos, inserta o no en la producción de servicios para los turistas que disfrutan del Iberá.

Para seguir pensando: información y conceptos

Como Colonia Carlos Pellegrini, existen cantidad de situaciones ricas, potentes para enseñar diversos contenidos vinculados con los espacios rurales o a partir de los espacios rurales. Está en el docente la búsqueda y la posibilidad de reconocerlas, de desnaturalizarlas, problematizarlas y hacer fértil la información disponible para que sus alumnos puedan aprender conceptos e ideas que los ayuden a otorgar significado a lo que de otro modo podría pasar inadvertido o ser un dato más.

En la Geografía de la escuela, los datos, la información y la descripción ocupan un lugar importante; las ideas y las explicaciones resultan aún un sector poco explorado. Es verdad que sin datos, sin información y sin descripción es dificultoso —por no decir imposible— pensar en conceptos, pero también sin los conceptos es poco probable que se pueda avanzar en la comprensión de las realidades territoriales. El ida y vuelta reiterado entre conceptos e información a lo largo de la escolaridad constituye una fructífera ruta para la enseñanza de los contenidos referenciados en la Geografía. De ello ha querido dar cuenta

este artículo que espera despertar o sostener en los lectores la inquietud por descubrir el mundo social que se esconde detrás de los paisajes, de muchos de los objetos que en ellos se observan, de los flujos territoriales que se intensifican —y en algunos casos, se polarizan— cada vez más.

Bibliografía

LÓPEZ PARDO, Gustavo y Bertha PALOMINO VILLAVICENCIO (s. f.): "Turismo y Medio Ambiente" [en línea]. Disponible en http://www.planeta.com/planeta/98/0598ecoboom.html.

PASTOR ALFONSO, María José (2003): "Turismo, cultura y medio ambiente", PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural, vol. I, núm. 2.

SANTAMARTA, José (2000): "Turismo y medio ambiente" [en línea]. Disponible en http://www.nodo50.org/worldwatch/ww/pdf/turismo.pdf.

45. Dentro de las neorruralidades, se incluyen asentamientos y actividades no tradicionales: los barrios cerrados y countries, las segundas residencias, los establecimientos destinados al turismo rural en sus diferentes formas y los asentamientos experimentales, como las villas ecológicas.

46. Los testimonios que se incluyen en este artículo fueron tomados por Viviana Zenobi y por los alumnos del Seminario de Educación Ambiental de la carrera de Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Luján, durante los trabajos de campo realizados en la Colonia Carlos Pellegrini en los años 2008 y 2009.

47. De acuerdo con el último censo del año 2001, en la Argentina, la población urbana (la población que reside en localidades que superan los 2000 habitantes) es del 89,32%. La población rural agrupada, la que vive en localidades de menos de 2000 habitantes, como es el caso de la Colonia Carlos Pellegrini, es del 3,40%; y la población rural dispersa es del 7,28%.

48. El Sistema del Iberá comprende diversidad de cuerpos de agua (como las lagunas, los bañados) alojados en una extensa depresión del centro-norte de la provincia de Corrientes, una gran masa de vegetación, un aporte pluvial anual de entre 1200 y 1500 mm. Se caracteriza por su importante capacidad de retener agua. De la enorme cantidad de lluvias recibidas, menos de una cuarta parte deriva hacia el río Paraná a través del único desagüe superficial del sistema, el río Corrientes. El resto se infiltra y circula como agua subterránea, o vuelve a la atmósfera por transpiración de la masa verde y la evaporación directa,

favorecida por la relación entre la gran extensión de los cuerpos de agua y su escasa profundidad.

49. La categoría biológica del humedal comprende zonas de propiedades diversas: bañados, ciénagas, esteros, marismas, pantanos, turberas, así como las zonas de costa marítima que presentan anegación periódica por el régimen de mareas, como los manglares. La importancia de los humedales reside en que son fuentes de agua, controlan las inundaciones y sequías, y son reservorios de diversidad biológica y cultural, entre otras irreemplazables funciones.

50. De la meseta mercedita, descienden las aguas que dan origen a los afluentes de los ríos Corrientes y Miriñay. Las primeras escurren hacia el Paraná; las segundas, hacia el río Uruguay.

51. La Convención sobre los Humedales de Importancia Internacional, denominado Convenio de Ramsar, es un tratado intergubernamental que proporciona el marco para la acción nacional y la cooperación internacional para la conservación y el uso racional de los humedales y sus recursos.

52. El pedraplén es un montículo de piedras donde se apoya un puente de hierro y maderas, largo y plano, que cruza un sector de la laguna del Iberá y permite acceder directamente a la Colonia. En el plano de la página anterior, aparece indicado como puente.

53. En el interior del sistema y en zonas relativamente protegidas de la inundación, se localizó también la población rural dispersa, cuyas actividades centrales se vinculaban con la utilización de los recursos faunísticos locales para autoconsumo de sus carnes y trueque o venta de sus pieles y cueros. Está prohibida la caza de especies, como la del yacaré, por su posible extinción; este tipo de caza pasó a ser furtiva.

54. Un país adopta medidas proteccionistas, como por ejemplo, imponer aranceles y barreras aduaneras a los productos importados, cuando se propone estimular y proteger la producción interna. Las políticas proteccionistas son contrarias a aquellas que promueven el libre comercio.

55. Para ampliar la temática del ecoturismo, se puede consultar el texto de Gustavo López Pardo y Bertha Palomino Villavicencio: Turismo y Medio Ambiente [en línea]. Disponible en http://www.planeta.com.

56. Hasta el año 2008, la Colonia Carlos Pellegrini solo contaba con una escuela de nivel primario, los jóvenes que querían continuar sus estudios debían trasladarse a Mercedes; en la mayoría de los casos, no volvían a la Colonia por la falta de oportunidades laborales.

57. El traslado a Mercedes, un viaje que es de solo 130 km, demora cuatro horas si se lo realiza en vehículo particular dadas las características de la ruta, y mucho más si se debe esperar la llegada del único transporte público que hace un recorrido diario de ida y vuelta a dicha ciudad, o de las combis privadas, cuyo costo es muy alto para la mayoría de los pobladores.

CAPÍTULO 7

Enseñar sobre los procesos migratorios recientes: coreanos en la Argentina

Adriana Serulnicoff e Isabelino Siede

Las estimaciones indican que, a escala global, 175 millones de personas viven hoy fuera de sus países de origen, y que el número de emigrantes se ha duplicado en los últimos veinticinco años. Europa y los Estados Unidos, los principales focos de atracción, reciben actualmente la mitad de la masa migrante. El siglo XX y lo que va del XXI ha sido una etapa de grandes flujos migratorios, sesgados por las guerras, los cambios políticos y económicos, la búsqueda de mejor calidad de vida o la mera aspiración de sobrevivir en un mundo de oportunidades desiguales (Campillo Meseguer, 2005). Los movimientos migratorios forman parte de la vida social del pasado y del presente, constituyen una problemática social en continuo crecimiento y, como tal, conforman uno de los temas de la agenda del campo de las Ciencias Sociales.

Es posible pensar la historia de la Argentina en clave de los procesos migratorios. La formación del Estado nacional estuvo asociada a la fuerte inmigración europea —fundamentalmente masculina— de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del siglo XX (Gori, 1988 y Devoto, 2003), que ha generado cambios profundos en la estructura social, económica y política del país que se insertaba, en el mercado internacional como productora de materias primas. La concentración económica en el centro-este de la Argentina generó también movimientos migratorios internos que se acentuaron luego de la crisis de 1929, proveyendo mano de obra industrial. Entre 1936 y 1947, la proporción de argentinos nacidos en las provincias del interior que se asentaron en la zona metropolitana de Buenos Aires fue semejante a la importancia del proceso de inmigración masiva europea. El despoblamiento rural por la migración nativa hacia los centros urbanos se cubrió con inmigrantes de países vecinos que se fueron de sus lugares de origen por las condiciones económicas y políticas.

A partir de 1950, la inmigración proveniente de los países limítrofes se vio atraída hacia el Gran Buenos Aires, fruto de la consolidación del modelo de industrialización por sustitución de importaciones (ISI). La inmigración de países vecinos se consolidó hacia 1960 y, de ahí en más, su valor fue siempre constante, ha representado entre el 2 y el 3% de la población total de la Argentina. La feminización de los flujos migratorios también se refleja en estas corrientes migratorias, en las que podemos observar que el porcentaje de mujeres

supera al de los hombres, y ocupan puestos de trabajo que los y las nativos/as rechazan o prefieren no ocupar. En su mayoría, se trata de mujeres que se ocupan del servicio doméstico, mientras que los varones lo hacen en la construcción. Estos flujos migratorios no se vieron modificados por las políticas neoliberales de reestructuración del Estado, pese a que la desocupación también afectó a la población extranjera (Buccafusca y Serulnicoff, 2005). En la actualidad, la inmigración europea es casi inexistente, salvo en el rubro de funcionarios de empresas transnacionales. Asimismo, el país recibe un bajo porcentaje de migrantes de algunas regiones de Asia y África. Como contrapartida, tras haber sufrido emigraciones por causas políticas en la última dictadura, en años recientes ha despertado una tendencia a emigrar por razones económicas.

La enseñanza en la escuela de los procesos migratorios

El sistema educativo argentino se desarrolló y expandió originalmente en la segunda mitad del siglo XIX, el tiempo de la gran inmigración que transformó la composición demográfica precedente. A comienzos del siglo XX, el país iba adoptando rasgos culturales que traducían el mestizaje acelerado en el lenguaje, las vestimentas, las comidas y las costumbres. El currículo escolar enfatizó la incorporación de rituales y contenidos de orientación nacionalista, buscando instaurar el mito contradictorio de una Argentina étnica y culturalmente homogénea, pese a estar formada por pueblos indígenas, por el impacto de la Conquista y por diversos aportes migratorios. Tanto los textos clásicos de enseñanza de la Historia como los de Geografía mostraban a la Argentina como un país "predominantemente blanco (...) el más blanco de América Latina" (Novaro, 1999).

A mediados del siglo XX, en el campo de las Ciencias Sociales, la renovación historiográfica y los primeros estudios sociológicos sobre el tema adoptaron una perspectiva asimilacionista. Este modelo, representado, entre otros, por José Luis Romero y Gino Germani, puso el acento en la integración, suponiendo que el extranjero abandonaba o debía abandonar su cultura de origen y sus rasgos de identidad. La contracara de esta concepción fue la culpabilización de aquellos grupos que mantenían sus tradiciones. Esta idea asimilacionista aún rige en los presupuestos del sentido común.

En consonancia con esta visión, la presencia de las migraciones en la enseñanza de las Ciencias Sociales ha contribuido frecuentemente a transmitir un relato unificado del pasado de una nación homogénea y armónica. Con el correr de las décadas, las primeras oleadas migratorias se han legitimado en el discurso social, que suele olvidar o minimizar las disputas culturales del 1900, mientras desplaza los atributos de peligrosidad a los recién llegados. Desde esa perspectiva, las otras inmigraciones constituyen un riesgo para la uni-

dad nacional. Según González Amorena (2004), algunos textos actuales de enseñanza han incorporado una visión más dinámica y procesual de la identidad, que incluye los aportes migratorios del período aluvial, pero:

(…) circunscribir la formación de la nación entre fines del siglo XIX y principios del XX, (…) también proporciona una imagen de un proceso de construcción identitaria "acabado". El silenciamiento en torno a los procesos migratorios limítrofes (…) es una muestra de ello. (…) Nada incita a ver que inmigrantes bolivianos o paraguayos forman parte también de tal conformación identitaria. Sería deseable que los textos escolares incluyeran con más fuerza elementos que permitan ver las identidades como construcciones dinámicas, relacionales e históricas (González Amorena; 2004).

Hay períodos migratorios que se incluyen frecuentemente en la escuela, y otros que quedan fuera. Aunque no existe un relevamiento específico del mapa curricular, en las grandes ciudades parece predominar la enseñanza sobre la inmigración aluvial (1878-1914), que tuvo mayor impacto en los centros urbanos y, en algunos casos, modificó su fisonomía al generar barrios e instituciones que hoy reivindican aquellos orígenes (Bourdé, 1977). Suele enfatizarse la inmigración temprana (1857-1878) en las localidades que se originaron en ella —Puerto Madryn, Esperanza, Baradero, Pigüé, por nombrar solo algunas de las más emblemáticas—, asociadas a la historia de la localidad y a las costumbres sociales aún vigentes. Asimismo, en las escasas investigaciones disponibles, hay indicios de persistencia de concepciones asimilacionistas en la vida cotidiana de las escuelas, que miran con temor o desdén a los inmigrantes actuales (Neufeld y Thisted, 1999).

Las colectividades de inmigrantes recientes han generado aún escaso interés en las prescripciones curriculares y tienen un ingreso solo circunstancial en las aulas. En general, se abordan allí donde hay un porcentaje considerable de alumnos inmigrantes o hijos de familias que han llegado recientemente al país. En muchos casos, los abordajes se originan en preocupaciones vinculadas con la integración grupal y las relaciones vinculares. Esto implica que no siempre el tema ingrese a la escuela por la vía de las Ciencias Sociales ni como un contenido para estudiar.

En la modalidad que Liliana Sinisi llama "folclorización" (2005: 56), tiende a predominar un tratamiento centrado en las manifestaciones culturales (las comidas, las vestimentas, el lenguaje, las costumbres, etc.), y muchas veces se dejan a un lado aspectos demográficos, territoriales, políticos, jurídicos y económicos que inciden sensiblemente en los procesos migratorios. En algunas oportunidades —como en fiestas o actos escolares—, esto genera

cierta fascinación por lo exótico y una exaltación de las diferencias que pierde de vista los aspectos comunes o las posibilidades de cambio y transformación de las culturas.

La pregunta que nos planteamos es ¿cómo sustentar la enseñanza en una visión pluralista que adopte como punto de partida el enriquecimiento producido por el intercambio entre grupos culturalmente diversos e iguales en dignidad y derechos? Solo al reconocer y al aceptar en cada comunidad aquellos rasgos propios y singulares, junto con sus tensiones y contradicciones, es posible respetarla y entrar en diálogo con ella. Todas las identidades fluyen en un proceso permanente de construcción cultural, y eso nos obliga a mantener estos interrogantes siempre abiertos.

¿Por qué abordar la inmigración coreana en Buenos Aires? Hay colectividades que se incluyen o excluyen de la enseñanza, generalmente por criterios de representatividad cuantitativa, sin embargo, esto desdeña la potencialidad de abordar lo ajeno, lo lejano o lo desconocido para extrañar lo más cercano y cotidiano. En algunas aulas de nuestro país, hay gran cantidad de niños de otras provincias y también, de otros países —bolivianos, paraguayos o peruanos— que integran el grupo de alumnos (58). Allí, la primera dificultad es construir la distancia necesaria para abordar el tema con toda su complejidad, evitando tomar a los propios alumnos como objeto de enseñanza, con cuidado de no quebrar las barreras de la intimidad de cada familia o de generalizar sus experiencias a toda la colectividad. Esta es una de las razones por las cuales, en este caso, escogimos una comunidad minoritaria y casi exótica para muchos de los alumnos. En segundo lugar, elegimos la inmigración coreana porque contamos con la posibilidad de conocerla en detalle a través de una investigación realizada por la socióloga Carolina Mera (1998) en el Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

La llegada de coreanos a la Argentina tiene solo cuarenta años. En 1962 se firmó un acuerdo diplomático entre Corea del Sur y la Argentina con el objeto de fomentar la inmigración por medio de subvenciones. De este modo, Corea intentaba contener el alto crecimiento demográfico tras la crisis social y económica producto de la guerra. El gobierno coreano invirtió en el país para facilitar la emigración, lo que alentó a que vinieran familias enteras. Hacia 1985 se firmó otra acta de procedimiento para el ingreso de 28.000 nuevas personas. Las características físicas y culturales de los coreanos son muy diferentes de las locales y no pueden esconderse. Estos grupos forman colectividades que constituyen espacios urbanos delimitados, como el barrio coreano de Buenos Aires, donde se agrupan para realizar actividades laborales, recreativas y religiosas. En todo proceso migratorio, los individuos deben integrarse, en primer lugar, en la estructura económica para subsistir. En este

caso, la integración económica fue rápida y exitosa, y se mantuvieron, a su vez, las pautas culturales de su país de origen. Sin embargo, el Estado argentino no ha tenido una planificación para facilitar la integración (59). La recepción de estos grupos en la sociedad argentina no está exenta de conflictos (Mera, 1998).

En carácter exploratorio, entonces, acompañamos un recorrido de enseñanza que intenta abrir el currículo hacia colectividades poco estudiadas aún en las escuelas. Como decíamos anteriormente, el propósito de abordar una inmigración reciente pretende, por un lado, inscribirse en la idea de que esta nación está en continua construcción y transformación; por otro lado, conocer el proceso particular de un movimiento migratorio posibilita a los alumnos acercarse a los motivos por los cuales estos grupos de personas decidieron dejar su país de origen, los factores por los cuales eligieron instalarse en este territorio y las vicisitudes —tanto los logros como las dificultades— que afrontaron y aún afrontan. Apostamos a que analizar este proceso migratorio permita, entre otras cosas, poner en cuestión la premisa de que nuestra nación se caracteriza por su histórica aceptación de las diferencias de los grupos que la componen. La idea es comprender la complejidad de estos movimientos, pues esto permitirá no solo enriquecer la propia mirada sobre la realidad social, sino, a la vez, valorar los recorridos que transitan otros grupos sociales para comenzar a poner en cuestión y a transformar los propios juicios y prejuicios hacia los migrantes. Del mismo modo, nos planteamos reflexionar sobre qué condiciones didácticas favorecen la enseñanza de este tema. El recorrido realizado no aspira a tener un carácter de modelo para ser imitado o replicado en otras escuelas, pero sí busca destacar la posibilidad de enriquecer nuestras prácticas desde la exploración y la revisión crítica, alentando a construir otras propuestas análogas o diferentes.

Un recorrido de enseñanza en 3.º grado

Una vez decididos a encarar la inmigración coreana, tomamos contacto con Park, el único representante de esa colectividad que conocíamos. Park tenía cincuenta y nueve años y hacía veinte que había decidido venir a vivir a la Argentina con su mujer y sus dos hijos. No conocía a nadie en nuestro país. Sólo había leído un libro sobre la Argentina en la biblioteca y había visto una película. Su llegada al país no fue fácil. Le propusimos hacerle una entrevista para obtener datos de primera mano y luego trabajar con los chicos. El encuentro resultó particularmente interesante para nosotros, que ya habíamos leído varios textos sobre la inmigración coreana, pero teníamos escaso contacto con historias particulares como esta. La subjetividad del inmigrante surgió en pequeñas anécdotas, señales del desarraigo y de la construcción de un destino, imágenes del pasado y expectativas hacia las próximas generaciones.

Tras la entrevista, elaboramos un breve texto para ser leído por los alumnos en situación de enseñanza (60). Durante la charla, corroboramos la dificultad con el idioma, sobre la cual habíamos leído en la investigación previa. Incluimos textualmente algunas citas porque luego este problema atravesaría la propuesta.

Primera actividad: fotos de la Ciudad de Buenos Aires, el mapa e imágenes de Corea

Tras esta primera aproximación, diseñamos el proyecto de enseñanza, para desarrollar en 3.º grado (61). El grupo estaba formado por diecinueve chicos (62). Ninguno de los alumnos era coreano o descendiente de ellos. No registraban contactos previos con esa comunidad ni vivían cerca del barrio coreano de Buenos Aires. Por el contrario, muchos conocían el barrio chino ubicado en el Bajo Belgrano con el que establecieron relaciones en un primer momento.

Como actividad inicial, se presentarían fotos del barrio coreano en Buenos Aires y formularían oralmente preguntas, como las siguientes: ¿qué negocios ven?, ¿dónde están?, ¿qué lugar es?, etc. La maestra quiso presentar previamente el proyecto, pero le propusimos que no lo hiciera, porque eso dejaría sin sentido la actividad. Se trata de un problema frecuente en la enseñanza de Ciencias Sociales: el docente formula ciertas preguntas para socializar los conocimientos que tienen los alumnos y comenzar a problematizarlos, y al mismo tiempo, da información, brinda explicaciones, que de este modo, obturan la puesta en común de los saberes con los que cuentan los niños.

Para un segundo momento, acordamos ubicar Corea del Sur y del Norte en el mapa de Asia y en el globo terráqueo, tras lo cual los niños observarían fotos de Corea del Sur. Los alumnos tenían planisferios mudos. Sin embargo, con estos no era posible realizar la actividad que consistía en buscar información a partir de la observación. Para ello necesitábamos mapas grandes físico-políticos de Asia. Conseguimos varios de estos mapas (uno cada tres chicos, aproximadamente). Responder a las preguntas que nos planteamos —“¿Dónde están Corea del Norte y del Sur?, ¿forman una isla?, ¿cómo es su tamaño?, ¿están lejos o cerca de la Argentina?, ¿cuál es la capital de Corea del Sur?, ¿de qué países está cerca Corea?”— hubiese sido imposible con un mapa mudo.

Con las mesas disponibles en el aula, armamos una grande rectangular, para que los alumnos se sentaran alrededor de ella, observaran las fotos y las pasaran entre sí. Esta organización del espacio, que no es exótica, pero sí infrecuente en la cotidianeidad del trabajo, posibilitó que los chicos pudieran observar de cerca las imágenes y arriesgar sus primeras ideas: “Es un restaurante de comida china en Buenos Aires”, “Es el barrio chino”, “Un mer-

cado chino”, “Una iglesia china”. Ante la pregunta de cómo se daban cuenta, varios de ellos respondieron: “Porque está escrito en chino y en castellano”.

Les preguntamos entonces si ellos sabían que muchas personas que viven en Buenos Aires habían nacido en otros países. Un nene dijo: “Como mi mamá, que nació en Brasil”. Otro agregó: “Y la mía en Uruguay”. Una nena acotó que su tía había nacido en Chile y que ahora vivía acá. Varios comenzaron a contar sobre parientes que residían en otros países (en algún caso, incluyendo San Pedro como otro país). Por supuesto que las experiencias de los chicos abrían innumerables temas para retomar, aclarar o profundizar. Sin embargo, decidimos volver al foco del tema que nos convocaba. Les contamos que algunos vinieron de Asia. Pilar preguntó de qué países de Asia vendrían, y dijeron que de China, de Japón y Corea. Entonces la maestra colgó el planisferio en el pizarrón y les pidió a los chicos que ubicaran Asia, y a una nena, que buscara dónde vivimos. Ella repreguntó: “¿Argentina o Buenos Aires?”. Ubicó perfectamente Buenos Aires al tiempo que Pilar señalaba Corea. Todos consideraron que seguramente se trataba de un largo viaje y de un país muy chiquito.

Los chicos, organizados en pequeños grupos, estaban absolutamente entusiasmados en la búsqueda de información en los mapas físico-políticos de Asia. Mientras tanto, nosotros pasábamos por las mesas para repreguntar, dar información y ayudarlos a encontrar nuevos datos (por ejemplo, les contamos que el nombre de la capital estaba subrayado en el mapa). Luego, entre todos, sistematizamos en el pizarrón los datos relevados: se trata de dos países, Corea del Norte y Corea del Sur; no es una isla porque “está pegado a Asia” y “no está todo rodeado de agua”; la capital de Corea del Sur es Seúl (una nena leyó perfectamente el difícil nombre de la capital de Corea del Norte: Pyongyang); que los países cercanos eran Japón, Rusia, Mongolia y China. Luego Pilar les preguntó cuáles de esos países estaban “pegados” a Corea y les planteó que esos eran los países limítrofes. Este es un ejemplo de esos momentos significativos en que la maestra pone el término a disposición cuando fueron los chicos los que lograron construir el concepto con anterioridad. Del mismo modo, unos días más tarde, la maestra les propuso pasar en limpio estas ideas en el cuaderno. Luego les preguntó ¿de qué trataba este proyecto?, y así volvieron sobre el concepto de inmigración.

Finalmente les mostramos algunas fotos de Corea del Sur. A los chicos, les impactaron los rascacielos y también, los templos antiguos. Una nena preguntó si íbamos a ir al barrio que está en Buenos Aires o al de Corea. También observaron una imagen de la bandera. La maestra y los chicos se entusiasmaron en tratar de comprender su significado. Un nene

dijo que simbolizaba el yin y el yang, y lo confirmaron al buscar luego la información por Internet.

Ante una sugerencia de Pilar, les contamos que nosotros también estábamos investigando sobre la inmigración coreana y sobre cómo enseñarles mejor este tema. Efectivamente, resulta muy valioso compartir con los chicos que los maestros no contamos con todos los conocimientos, que nos seguimos haciendo preguntas y que seguimos estudiando. La clase finalizó con expectativas de continuar.

Entre clases…

El mismo día de la primera clase, recibimos un e-mail de Pilar en el cual contaba que dos nenas se habían acercado a decirle que ellas pensaban que los inmigrantes eran "personas malas, invasoras", que cuando iban por la calle, tenían miedo de que aparezcan inmigrantes y que, al final, se alegraban de saber un poco más, para dejar de tener miedo. La maestra se interesó por las ideas que planteaban las chicas porque le permitían entender desde dónde comprendían los procesos migratorios, advertía el peso de los prejuicios que circulan y valoraba que este proyecto pudiera ser capaz, desde las primeras actividades, de movilizar y problematizar estas concepciones.

La inmigración coreana había llegado hasta la vereda de la escuela. En la cartelera, había una bandera de Corea con explicaciones acerca de su significado y una foto del barrio coreano con la pregunta que habían trabajado: "¿Sabés dónde queda este lugar?". Tal como lo refería la directora: "El proyecto se sigue trabajando afuera, más allá de lo áulico".

Pilar nos comentó que "Los chicos están reenganchados, y yo también". Ante el pedido de que investigaran en casa sobre el significado de la bandera, supieron que los signos simbolizaban el fuego y el agua, pero les quedaban dudas porque, en diferentes libros, decían cosas distintas. Quedaba pendiente averiguarlo en la salida al barrio coreano, aunque consideramos valioso que hubieran encontrado contradicciones e insuficiencias en los textos: los libros son una fuente de información indispensable, pero que requiere ser analizada, contrastada, revisada.

A partir de estas indagaciones, era evidente que Corea del Norte y Corea del Sur tenían emblemas diferentes. A medida que los chicos traían nuevos datos, volvían al mapa a ubicar ambos países. Esto permitió enfatizar que estaríamos ocupados en conocer la inmigración desde Corea del Sur.

Por esos días, apareció la noticia de que, luego de siete años, hubo un enfrentamiento militar entre las dos Coreas. Leer una noticia del diario no era una actividad previamente pla-

nificada, sin embargo, ahora revestía interés puesto que se trataba de uno de los motivos de las migraciones.

Segunda actividad: análisis de la entrevista a Park

Por pedido de Pilar, les contamos que habíamos entrevistado a un señor coreano y que, a partir de esa información, escribimos el texto que iban a leer (63). Les causó mucha gracia que se llamara Park y que ese fuera el apellido, y jugaron a llamarse ellos por el apellido. Preguntaron si había muerto y, mientras Pilar repartía las hojas con el testimonio, alguno ya comenzaba a leer y contestó que Park tenía cincuenta y nueve años.

La maestra leyó en voz alta para todos mientras que los alumnos tenían una copia, que seguían con atención. Durante la lectura del segundo párrafo, una nena preguntó qué quería decir que "el país crece": ¿se hace más grande?, ¿hay más población? Les aclaramos que se refería al crecimiento económico. También les costó entender la frase textual de Park: "Mi pienso, idioma español es muy difícil". Justamente las conservamos tal cual para dar cuenta de lo costoso que resultaba para Park expresarse. "Es como el esposo de mi madrina, que no le entiendo muy bien", dijo un alumno. Otro sacó como conclusión que "Entonces a los hijos no les costó tanto aprender". Otra nena no entendía por qué tardaron tanto en llegar los muebles; Pilar le explicó, y luego les preguntó a todos si sabían qué era una aduana. Tenían idea sobre ello: "Es un lugar donde llegan las cosas embarcadas, porque si, por ejemplo, en lugar de una guitarra pueden traer una bazuca". "Yo iba a la aduana cuando iba a Uruguay", ejemplificaba otro. Estas situaciones de lectura en plenario favorecen la construcción colectiva y negociada del significado de un texto. Las experiencias personales sirven tanto para iluminar como para enturbiar la lectura y, en cualquiera de estos casos, las intervenciones del docente que se centran en los interrogantes que motorizan la propuesta didáctica guían el proceso grupal.

Luego Pilar escribió tres preguntas en el pizarrón: "¿Por qué Park decidió irse de Corea del Sur?, ¿por qué eligió la Argentina?, ¿qué problemas tuvo?". La consigna fue buscar individualmente las respuestas en el texto, y aunque ya habían hecho este tipo de trabajos, a algunos les generó cierta dificultad. Las preguntas son globales y admiten diferentes respuestas, que requieren una nueva lectura individual de todo el texto. Al pasar del diálogo en plenario al cuaderno de cada uno, suelen aparecer las dudas que habían quedado en el tintero. Alguien preguntó qué es emigrar, Pilar le contestó con el ejemplo del texto, donde aparece el concepto en uso (no definido).

En la puesta en común, pudo apreciarse que las respuestas lograban reelaborar lo que el texto decía, y no solo repetir información: "Ahí te dice por qué quiso venir a la Argentina,

porque allá no se puede cambiar de trabajo y acá sí". Pilar les contó que, en la Argentina hay 35 millones de personas. Volvieron entonces a mirar el mapa y a comparar las superficies de los dos países, lo cual generó nuevos comentarios: "En Corea se debe vivir muy apretado".

Ante la segunda pregunta, se planteó una discusión interesante. Una nena dijo que Park eligió Argentina porque vio un libro y una película, y le gustaron. Otro dijo que le gustó la comida, y uno de sus compañeros acotó: "Pero eso no lo sabía, lo descubrió acá después". Aquí se observa la negociación de significados para tratar de relacionar la información del texto con la pregunta formulada por la docente. Ante estas respuestas vinculadas con lo que a Park le gustaba de la Argentina, incluimos una nueva pregunta: "¿Qué le gusta a Park de la Argentina?". Justamente este agregado podía funcionar como contrapartida de los problemas que suscitó la lectura del texto y allí incluyeron "Las verduras, el golf y que el país es más grande". Entre las dificultades, ubicaron "El idioma y que a su mujer no le gustaba y extrañaba".

Mientras leían el texto, un nene descubrió que su goma de borrar estaba hecha en Corea. La anécdota ilustra que, a partir del conocimiento, ciertas cosas se hacen visibles. Como algunas preguntas quedaban pendientes, les propusimos mandarle un e-mail a Park para que las contestara: "Si Park es su apellido, ¿cómo es su nombre?"; "Cuando estaba en Corea, ¿también viajaba de visita a otros países o viaja desde que está acá?"; "Si hay tanta gente en Corea, ¿es difícil tomar un taxi?"; "A pesar de la guerra, ¿les gustaba Corea?", "¿Qué es lo que más le gusta de Buenos Aires?".

Estos interrogantes dan cuenta de la relevancia que dan los niños a los aspectos valorativos de la realidad social: lo que le gusta o no le gusta al extranjero es, para ellos, quizá más importante que los datos empíricos. Las intervenciones didácticas promovían la comprensión del proceso migratorio, a la vez que alentaban que los alumnos desplegaran tanto sus ideas, juicios y valoraciones como las de su entorno. Entre ellas, una nena planteó que no la dejaban ir a la salida porque "por ahí robaban". Efectivamente, el barrio coreano se ubicaba en una zona de la ciudad considerada insegura, y el temor de la familia llega al aula como un prejuicio para develar.

Tercera actividad: antes de la salida al barrio coreano

Un momento central en la elaboración de la propuesta fue la recorrida previa que realizamos por el barrio coreano junto con Pilar. Caminamos por la zona, sacamos fotos y relevamos aquellos elementos que daban cuenta de la cultura coreana en las calles de Buenos Aires: carteles escritos con letras coreanas, numerosas y variadas iglesias, restaurantes

con olores y sabores nuevos, supermercados con verduras desconocidas y productos alimenticios importados de Corea, personas mayores hablando en coreano, charlas adolescentes con frases en lunfardo. Sabíamos que encontraríamos el Instituto Coreano Argentino (ICA), pero no nos imaginamos la presencia de una escuela tan grande, de donde entraban y salían muchos niños. Nos acercamos a la entrada y solicitamos el teléfono y el nombre de alguna persona con quien entrar en contacto. Para nuestra sorpresa, ante la primera llamada, el director se mostró dispuesto a recibirnos. Frente a la propuesta de salir a indagar el ambiente social, suele ocurrir que los impedimentos y las objeciones están más presentes en nuestras cabezas que fuera de ella.

Al elaborar las consignas (64) para la salida al barrio coreano, acordamos que constarían de tres momentos. En primer lugar, nos recibirían en el Instituto Coreano Argentino para observar su interior, conocer el comedor con menú coreano y tomar contacto con las maestras coreanas y con los chicos de 3.º grado. En segundo lugar, en grupos, recorreríamos tres cuadras del barrio coreano. Por último, cada grupo indagaría un comercio o una institución en particular: un supermercado, un restaurante, la iglesia y la fachada de la escuela.

Durante el proceso de lectura previa de las consignas para realizar en la salida y la elaboración de una entrevista destinada a una maestra coreana, aparecieron nuevas ideas y cuestionamientos por parte de los chicos. Una de las nenas preguntó por qué armaban su barrio coreano acá si ellos se habían ido de Corea. Estas cuestiones nos volvieron a llevar al tema de por qué se habrán ido y por qué habrán elegido la Argentina. “Si les gusta porque es grande, ¿por qué no eligieron Japón, que queda más cerca?”, preguntó uno de los nenes.

Cuarta actividad: salida al barrio coreano

Tal como estaba previsto, en el Instituto Coreano Argentino (ICA) nos recibió el director, Marcelo, quien era argentino. Desde un comienzo, los chicos fueron reconociendo en los pasillos elementos analizados en clase, como la bandera y las fotos de Corea del Sur. Marcelo contó que la escuela pertenecía a la Embajada de Corea: “Es tierra coreana en Argentina”. Durante el turno de la mañana, los alumnos recibían clases en castellano y durante la tarde, en coreano.

Luego fuimos a la cocina. Los lunes, miércoles y viernes cocinaban comida coreana; y el resto de los días, argentina. Marcelo nos había recomendado ir uno de aquellos tres días para que los chicos vieran cocinar comida coreana: estaban preparando kaktubi (nabo con salsa picante). El picante se evidenciaba en el olor fuerte que emanaba de las ollas. Los

chicos observaban los ingredientes (verduras poco usuales en sus casas) y la dedicación de las cocineras.

En el aula, los niños de 3.º grado recibieron a las visitas con un saludo en coreano. La maestra del turno de la mañana, que era argentina, explicó que se saludaba de una forma diferente a un mayor y a un menor, porque un signo distintivo de la cultura coreana era el marcado respeto a los adultos. Sin que nadie lo hubiera indicado, uno de los chicos visitantes tomó su anotador y comenzó a registrar la información que consideraba importante. Otros chicos descubrieron que, en el piso del pasillo que unía distintas aulas, las baldosas hacían el mismo dibujo que los símbolos de la bandera. Entre los comentarios informales, escuchamos: "Todos los coreanos tienen el pelo negro". Marcelo indicó que la mayoría de los alumnos del ICA nacieron en la Argentina y solo algunos eran inmigrantes.

Luego de un breve intercambio, ambos grupos de alumnos fueron a desayunar a una sala más grande. Primero, pasamos los invitados y nos sentamos dejando espacio para que los del ICA se entremezclaran. Los alumnos del ICA tenían mucha vergüenza, se reían y se sentaban en pequeños grupos, sin mezclarse con los otros. Les sugerimos hacer una ronda de presentación. La mayoría dijo su nombre coreano. Nuevamente les contaron que, primero, se decía el apellido y, luego, el nombre. Algunos también dijeron su nombre argentino, aunque no había correlación ni traducción entre uno y otro. Mientras los chicos se presentaban, las maestras nos daban algunos datos de ellos: una familia que inmigró este año porque uno de los hijos vino a practicar fútbol, otra que viajó por trabajo del padre. Una nena llegada recientemente contaba con la ayuda de otra que le traducía para que entendiera. Luego, los chicos comenzaron a hacerle la entrevista a Andrea, la directora de estudios coreanos. Las preguntas daban cuenta de que los alumnos se habían apropiado de los interrogantes del proyecto y, a la vez, enfatizaban ciertos aspectos relevantes, como las dificultades de la población coreana para aprender el español. Asimismo, mostraban el interés de los niños por averiguar aquello que les gusta y que no les gusta a los inmigrantes, tanto de su país de origen como del país que los recibió. Para nuestra sorpresa, los niños plantearon preocupación por comprender la situación política entre las dos Coreas (65).

Con el correr de los minutos, los alumnos del ICA habían entrado en confianza y espontáneamente quisieron invitarnos a la clase de Educación Física, que tendrían más tarde. Acordamos que iríamos a recorrer el barrio y que luego volveríamos para la clase. Los chicos les daban sus cuadernos a los chicos del ICA para que les escribieran palabras en coreano.

Los alumnos se organizaron en tres grupos. Cada adulto responsable de acompañarlos había recibido una guía de las actividades que debería realizar su grupo (66). En la caminata, los niños observaban datos que interpretaban desde lo trabajado previamente en clase: “La remisería se llama Seúl, como la capital”. Ante el desafío de dibujar, aparecían nuevas verduras cuyos nombres desconocían. Cada grupo llevaba algo de dinero y compraron bebidas y alimentos para compartir al regresar. Uno de los grupos quiso comprar facturas en la panadería y, en contraste con la primera impresión, recibieron del panadero una detallada explicación sobre los ingredientes, la elaboración y el contexto de consumo, que las vuelven muy diferentes de las facturas usuales de la Argentina. En la visita previa al barrio, nos había preocupado la dificultad para comunicarnos con las personas que atendían los comercios. Sin embargo, ante la presencia de los chicos, la mujer que atendía el supermercado, por ejemplo, se mostró muy dispuesta: intentaba hablar con ellos (les enseñó a saludar en coreano) y les regaló golosinas.

A la hora señalada, todos nos encontramos nuevamente para compartir la clase de Educación Física, una actividad que no estaba previamente planificada, pero que ambos grupos disfrutaron. Si bien el impacto por el encuentro fue mutuo, quizá fue aún mayor para los chicos del ICA porque no estaban acostumbrados a entrar en contacto con otros niños argentinos.

Quinta actividad: puesta en común después de visitar el barrio coreano

En las clases siguientes, observamos con los chicos las fotos de la salida de modo que ellos pudieran reconstruir las diferentes actividades realizadas y que cada grupo contara lo que había hecho. Durante esta actividad, los chicos iban reconociendo los comercios y las instituciones. El grupo que fue al restaurante se apoyó en la foto del menú para comentar cómo estaba organizado. El grupo que fue al autoservicio contó que habían visto verduras que no conocían, como el rábano que estaban preparando en la escuela. Asimismo, reconstruyeron la estadía en el ICA. Recordaron las preguntas que le habían hecho a Marcelo, el director de primaria. En relación con sus propias expectativas y sensaciones frente al encuentro con el otro grupo de 3.º grado, dijeron: “Teníamos miedo”, “Estábamos nerviosos”, “Ellos se sentaron todos amontonados en un rincón”, “Tenían vergüenza”.

Luego Pilar leyó para todos la entrevista a Andrea, directora de estudios coreanos. Cada uno seguía la lectura con una copia. Volvimos a aclarar qué significaba ser misionero, y ellos recordaron cómo se decía el saludo para los mayores y para los más chicos.

Uno de los nenes preguntó qué es el comunismo, algo que procuramos retomar en la lectura del texto informativo, aunque no era sencillo. Pilar comenzó a explicar conceptualmente

lo que significaba, pero dar cuenta de la particularidad que asumía en el caso de Corea del Norte, era aún más complicado.

Finalmente, preguntamos qué semejanzas y diferencias encontraban entre los motivos: por qué se fueron Park y Andrea de Corea. Una nena respondió: “Por la competición” y leyó la frase de la entrevista en que se basaba su respuesta (“Muchos chicos allá estudian con fervor, pero hay mucha competencia. Es un país muy chico y con mucha gente entonces hay que ser elegido entre muchos”). Alguien agregó que Andrea había venido porque su marido era misionero. Las respuestas estuvieron centradas más en el testimonio de Andrea, entonces nosotros retomamos el caso de Park, para promover el contraste entre ambos. Aprovechamos ese momento para compartir también las respuestas que Park había enviado por e-mail a las preguntas que habían formulado los chicos (67). De nuevo, fuimos leyendo literalmente las respuestas de Park: “Grande tierras, más naturales, muy rico tierras eso gusto a mi”, tras recordarles su dificultad con el idioma. Mientras, los chicos iban traduciendo las respuestas.

También compartimos la comida que habían comprado durante la salida. Todo les resultaba muy picante, hasta los caramelos. Guardamos los envases y los pegamos junto con los afiches en los que habíamos ubicado los dibujos y la consigna de cada grupo. Los alumnos buscaron y observaron sus trabajos. La idea era que también, en parejas, eligieran una de las fotos y escribieran un epígrafe explicativo. Pilar les propuso sumar, desde la palabra, lo que no se veía en la foto. Fundamentalmente pusieron qué negocio era y dónde quedaba. No tuvieron tiempo de leer la noticia del diario, pero los chicos traían información de sus casas: la idea fuerte fue que ahora también siguen los conflictos entre las dos Coreas.

Sexta actividad: lectura de textos informativos

Si las actividades realizadas hasta aquí habían abierto el tema, lo hicieron problematizando y facilitando la exploración y la deliberación sobre diferentes aspectos. Ahora se tornaba necesario sistematizar y dar algún orden a las ideas sobre la inmigración coreana en Buenos Aires. La mayor dificultad por superar fue que el mercado editorial no ofrecía materiales que abordasen estos temas para los chicos. Por eso, elaboramos tres textos (68) que explicaban de modo sintético: la historia del pueblo coreano; la migración a la Argentina y el surgimiento del barrio coreano en Buenos Aires.

La idea original era trabajarlos en instancias independientes y luego en plenario, pero noviembre terminaba, y sólo nos quedaba un bloque de clase para la lectura. Apremiados por el tiempo y dispuestos a no resignar nada, presentamos los tres textos para trabajar en grupos coordinados por cada uno de nosotros.

Los alumnos recibieron una copia y comenzaron a subrayar la idea principal de cada párrafo, como habían aprendido anteriormente. La actividad de los grupos fue muy rica. Procuramos responder a las preguntas y a las inquietudes de los chicos, que eran muchas, porque los textos no eran sencillos, y en muchos casos no había una frase que operara como resumen del conjunto. A medida que avanzábamos en la lectura, tratamos de relativizar esa consigna, pero los chicos estaban casi más preocupados por subrayar que por comprender. Las aproximaciones al texto eran desiguales, y algunos agregaban comentarios y preguntas que distraían al resto. La actividad docente era aclarar y traducir, pero también acotar y resumir a medida que avanzábamos.

Luego se hizo una breve puesta en común, en la que cada grupo presentó lo que había leído. El tiempo para este tramo fue breve y resultaba muy exigente esperar a que los chicos se hubieran apropiado del contenido como para transmitirlo a otros. Varios optaban por leer las frases subrayadas, pero eso requería explicaciones adicionales de los docentes para que el resto comprendiera.

En su evaluación, al revisar la actividad de lectura de textos informativos, Pilar consideró que era demasiada exigencia abordar los tres textos a la vez, alegando que parte de la información era conocida, pero otra parte era nueva, y que hubiera sido mejor trabajarla en diferentes momentos y no en simultáneo. Los textos eran adecuados, y a cada grupo, le quedó claro el que abordó, pero no así la puesta en común.

En síntesis, la actividad de lectura resultó menos exitosa que las anteriores, debido fundamentalmente a no haber tomado decisiones didácticas pertinentes en relación con el tiempo disponible y con el tipo de consigna que orienta la lectura. De todos modos, los chicos valoraron los textos, y algunos manifestaron la expectativa de seguir leyéndolos.

Evalúan los alumnos, evalúan los docentes

Última actividad… los chicos evalúan qué aprendieron

Como actividad final, la maestra les propuso a los alumnos que escribieran individualmente lo que habían aprendido, aclarando que eso significaba tratar de evaluar qué ideas nuevas tenían en relación con lo que creían antes y que ahora pudiera haberse modificado. Ya el día anterior, Pilar les había propuesto que en sus casas revisaran todo lo trabajado.

Algunas respuestas incluyeron aspectos descriptivos sobre Corea y el barrio coreano en Buenos Aires: "Corea es un país chico. Queda lejos y las personas vinieron acá en avión o barco. La bandera es diferente y las letras también. En la escuela jugamos a la pelota"; "Aprendimos… sobre la Iglesia, el colegio coreano, que Corea está al lado de Japón, de Co-

rea del Norte y del Sur, sobre el supermercado coreano, que Corea era muy chico y mucha gente".

Otras respuestas se relacionaron con las preguntas que motorizaron el proyecto incluyendo solo datos más vinculados con los testimonios relevados —"Aprendimos por qué Park se vino a Argentina. Se fue porque Corea es muy chico y le gustó la cultura argentina"— y en otros casos, lograron hacer referencia a temas más estructurales, como las políticas de Estado o la situación del país: "La embajada coreana les facilita la migración"; "Ahora sabemos que en Corea hubo guerra. En Corea se migra por escasez de espacio y abundancia de gente. En Corea hay otras religiones. En el norte no podés migrar".

Algunos incorporaron también, en sus escritos, reflexiones personales vinculadas con cuestiones de carácter valorativo: "Yo pensaba que la palabra migrar era algo malo, pero ahora ya no. Muchos se vinieron por la guerra y Argentina firmó un contrato para facilitar la llegada. Todos los que llegaban eran de Corea del Sur porque, de Corea del Norte, no los dejaban salir. Rusia y Estados Unidos los obligaron a separarse. Tenían mucho poder porque habían ganado la guerra mundial. Armaron un barrio para poder mantener su cultura con un poco de Argentina"; "Hicieron un barrio para tener su cultura en otro país, no para atacar, sino para que prueben qué comen (ellos)". "Algunas personas migran por la competencia que hay y porque no pueden cambiar de trabajo… El barrio coreano está hecho para tener sus costumbres en otras partes del mundo"; "Antes no me importaba (este tema), pero ahora sí. Aprendí qué significa migración. Que la historia de Corea es muy interesante. Aprendí por qué los coreanos migraron a Argentina: porque es muy competitiva, muy exigente, no se puede cambiar de trabajo, hay que destacarse en el trabajo, es un país muy chico, por eso no hay cosechas. Aprendí por qué las dos Coreas se separaron, por Rusia y Estados Unidos. El barrio coreano lo pusieron porque los que vienen de Corea quieren tener un poco de su cultura. Corea del Sur y Corea del Norte están y estaban en guerra…" (69).

Es relevante observar cómo el conocimiento favoreció que comenzara el cambio de las valoraciones, relativizando prejuicios al aportar nueva información. Al volver a mirar el proceso recorrido, pensamos que habría faltado retomar con todo el grupo las discusiones que apuntaban a problematizar los juicios y los valores referidos a la población migrante. Tal vez, hacer público los comentarios de algunas de las nenas, luego de la primera clase, habría permitido socializarlos y analizarlos luego de lo estudiado.

Antes de terminar… evaluamos a los docentes

Le propusimos a la maestra responder a la misma pregunta que contestaron los chicos. Ella sostuvo que sus alumnos "aprendieron qué es migrar, por qué alguien se va de su país y por qué eligieron la Argentina. Se les amplió el mapa. Primero significaron un país y vieron a los otros en relación con ese país. Aprendieron que los coreanos son diferentes de los chinos. Hicieron vínculos con un proyecto anterior sobre mapuches. Pudieron diferenciar la inmigración coreana de la conquista española. Se preguntaban si vienen a invadir". También consideró que no se retomó suficientemente la dificultad que implicó para los coreanos el migrar. Comprender la cultura coreana debería ayudar a entender la dificultad de venir.

"Al ser todo tan nuevo, todo lo que saben de Corea es nuevo. Eso es fuerte, más allá del tema de la inmigración. Descubren su existencia como algo muy diferente". Se cruzan dos dimensiones muy importantes: el problema de la inmigración por un lado y, por el otro, el caso coreano. "Es difícil hacer centro en una sola cosa. Sería necesario salir un poco de Corea y hacer más foco en la inmigración". Pilar pensaba que, por momentos, ella se quedaba en Corea y perdía el eje de la migración. Para todos, la cultura coreana era tan nueva que ejerció una suerte de fascinación inevitable, pero de la cual era necesario distanciarse para avanzar en la construcción de relaciones que dieran respuesta a las preguntas planteadas. Fue interesante escuchar la reflexión de Pilar acerca de lo que consideraba que ella misma había aprendido en este recorrido. "A tener bien en foco las preguntas del proyecto. Cómo cada recurso o fuente lo ves desde esas preguntas".

Pistas y criterios para revisar la enseñanza

Iniciamos este camino con la intención de analizar las condiciones didácticas que favorecen u obstaculizan la enseñanza de esta temática. La formulación de un recorte a partir de un caso puntual (la inmigración coreana en la Argentina) permitió abordar un contenido muy extenso y complejo (los procesos migratorios) en el primer ciclo.

Elegimos este recorte, entre otros motivos, porque existían estudios actualizados y estaban disponibles. Esto nos lleva a considerar que un maestro no puede hacer la investigación de base, ni partir sólo de la divulgación de los medios masivos: cada propuesta comienza cuando el docente estudia lo que se propone enseñar. Obviamente, esto no puede realizarse con la misma profundidad para todos los temas en un año ni en todas las áreas. Se realiza en forma acumulativa cuando un maestro mantiene su grado varios años y tiene la posibilidad de reiterar algunos proyectos e incluir otros nuevos, o en forma complementaria, cuando distintos docentes avanzan en un contenido y lo ponen a disposición de sus

colegas. De este modo, la elaboración didáctica de los maestros permite la inclusión de nuevas temáticas y la revisión de otras, sin perder de vista la producción académica.

El proceso que presentamos muestra la riqueza de abordar este recorte desde diversas fuentes: el trabajo con fotos, mapas, entrevistas, textos informativos, etc. Esto requiere centrarse en ciertas preguntas (en nuestro caso, "¿Por qué se fueron de su país de origen?", "¿Por qué eligieron la Argentina?", "¿Cómo vivieron ese proceso?") que hilvanen el pasaje de unas a otras y mantengan claridad sobre lo que queríamos encontrar. Cada fuente ofrece posibilidades, pero también tiene límites. El contraste entre ellas contribuye a no sacralizar lo que se dice en cada una (como cuando los alumnos comparten las diferentes informaciones que encontraron respecto del significado de la bandera de Corea) y a complejizar la mirada sobre aquello que se estudia.

La selección de las fuentes varía según el contenido que se aborda. Si, por ejemplo, el siglo XIX fue básicamente epistolar y muchas de las vicisitudes de los migrantes quedaron registradas en cartas a sus familiares, a fines del siglo XX es posible apelar a recursos audiovisuales. Sin embargo, con frecuencia, hay que producir la fuente y no simplemente escogerla entre lo existente. En este caso, realizamos una entrevista (a Park) para iniciar el recorrido de enseñanza. Habría sido útil filmarla o, al menos grabar la voz de nuestro entrevistado, pero él se mostró renuente a todo registro y fue necesario reemplazar la entrevista en vivo por un relato sintético. Esto, que pudo ser una dificultad, nos mostró también la validez y las potencialidades de las entrevistas en diferido, ya que muy habitualmente no podemos llevar al testigo hasta el aula. No obstante, estas primeras informaciones se enriquecieron de un modo sustancial cuando los alumnos tomaron contacto directo con miembros de la comunidad coreana durante la visita al barrio.

Por su parte, el trabajo con los mapas, que ocupó los primeros momentos para identificar de dónde provenían los inmigrantes, requirió preguntas adecuadas, copias suficientes, bastante acompañamiento docente y un tiempo considerable, a fin de identificar datos particulares en un objeto cultural complejo. La lectura de planos y mapas es un contenido que atraviesa este y otros recortes posibles, y cuyo aprendizaje demanda intentos y exploraciones periódicas, por lo que no podríamos considerarlo logrado, ni tampoco esperar a que esté consolidado previamente para poder trabajar con él. Aproximarse a los mapas es tener, cada vez, la posibilidad de comprenderlos un poco más.

Las actividades con diferentes fuentes conforman un recorrido que no es estandarizable para quien quiera replicar esta propuesta, ya que admiten distintas alternativas de ordenamiento. En este caso, es interesante observar el lugar que ocupan los textos informati-

vos en el recorrido, donde funcionan como punto de llegada, después de discutir, observar, analizar imágenes, etc. Tras ir al barrio coreano, la lectura contribuyó a poner en común y a sistematizar lo observado, pues cada chico había tenido una experiencia particular, que se consideró al tratar de comprender el texto.

La propuesta atravesó también dificultades y sobre ellas es importante reflexionar. Debido a lo avanzado del año escolar, había poco tiempo para dedicarle a la lectura de los textos informativos y, en lugar de escoger solo uno de ellos para abordarlo en plenario, decidimos encarar los tres en pequeños grupos que funcionaron en paralelo. Con ello, menospreciamos el tiempo de lectura, que sí habíamos otorgado para las entrevistas y para el e-mail de Park. Asimismo, aquellos textos fueron abordados, primero, en plenario con una consigna abierta (saber quién era Park) y luego fueron retrabajados individualmente con consignas que apuntaban a los contenidos de enseñanza ("¿Por qué Park decidió irse de Corea del Sur? ¿Por qué eligió la Argentina? ¿Qué problemas tuvo?"), mientras que en los textos informativos la búsqueda de ideas principales por párrafos funcionó como una consigna de descomposición, que dificultó la lectura integral (70).

Esto nos advierte sobre las intervenciones y decisiones que el docente toma en el momento de conducir la enseñanza en el aula, que muchas veces difieren de las previstas durante la planificación. Con ritmo casi vertiginoso, el maestro decide cuándo da información y cuándo prefiere repreguntar, cuándo escucha las ideas de los chicos y cuándo convoca a centrarse en lo previsto de antemano, cuándo se pone un nuevo término a disposición del grupo (interpretando que los chicos lograron construir el concepto con anterioridad), cuándo advierte sobre el concepto en uso en un nuevo texto o en el intercambio verbal, etc. La conducción de la clase supone destrezas docentes que sólo el oficio va puliendo; teniendo en cuenta criterios didácticos generales, pero sin posibilidad de reducir la enseñanza a esos criterios. La primera experiencia es siempre perfectible en alto grado, y solo su repetición permitirá al docente tener mayor dominio, apropiarse de los contenidos que quiere enseñar y de los objetivos que pretende alcanzar, a la vez que ajustar los materiales de los cuales dispone. Dentro de estas decisiones, cabe destacar aquellas vinculadas con la organización grupal, la previsión de los tiempos, la organización de los espacios y el modo de formulación de las consignas que, como hemos visto, pueden potenciar la actividad o enturbiarla.

Por otra parte, el maestro ha de desarrollar cierta actitud de renuncia a la aspiración de enseñarlo todo en todo momento, con el riesgo de que nada quede firme. En el recorrido aparecieron conceptos complejos y referencias a temas mucho más amplios (como el co-

munismo, la monarquía, las guerras mundiales, etc.) que si bien debieron quedar en el tintero también hubo que abordarlos sucintamente para garantizar que la propuesta mantuviera su sentido y profundidad.

A la vez, en muchos temas de las Ciencias Sociales, es preciso estar atentos a las referencias a la actualidad del asunto que se aborda, de modo de advertir que los procesos estudiados, en muchos casos, siguen su desarrollo en el día a día. La guerra entre las Coreas figuraba en los relatos históricos, pero se actualizó a partir de la noticia en los diarios durante el recorrido. Fue necesario establecer las conexiones y, asimismo, el poder establecer la diferencia de algo ocurrido cinco décadas atrás para no aplanar la perspectiva histórica.

Estas reflexiones nos plantean también la necesidad de precisar y seleccionar un recorte de modo de evitar abordar las migraciones de un modo general, o bien, todas de modo simultáneo, lo cual lleva a extremar rasgos de una etapa hacia otras o realizar generalizaciones poco fundadas (71).

Como hemos visto, enunciar un recorte lleva a focalizar el abordaje del tema, reconociendo la necesidad de resignar otras preguntas. De algún modo, los interrogantes planteados fueron acotando el ámbito de reflexiones. Sin embargo, esto nos compromete, también, a destinar otras instancias para la inserción de este caso (la inmigración coreana en la Argentina) en un marco explicativo más amplio (las migraciones), donde pueda confrontarse y articularse con casos igualmente emblemáticos. Obviamente, esto no ocurrirá solo en un grado, sino en el proceso formativo más amplio que propone la escuela. En cualquiera de estas situaciones, el desafío central es articular distintas dimensiones de análisis desde los niveles subjetivos o personales hasta los procesos macro o estructurales, sin reducir unos a otros.

Planteamos aquí una propuesta para Primer Ciclo, por lo cual, cuando estos chicos encaren los procesos migratorios en el Segundo Ciclo, probablemente habrán olvidado buena parte de lo que aprendieron en este proyecto, pero con seguridad guardarán imágenes e ideas globales que podrán recuperar para pensar en los nuevos contenidos (72). Las migraciones aparecerán con recurrencia, como tema específico (cuando se estudian ciertos períodos históricos en que tuvieron mayor incidencia o ciertos espacios geográficos en que guardan mayor relevancia) y también como aspecto de otros contenidos, pues se trata de una variable demográfica de mayor importancia de la que a veces se reconoce en los abordajes escolares (obsérvese, por ejemplo, la cantidad considerable de inmigrantes o hijos

de inmigrantes entre los revolucionarios de 1810 y las guerras de Independencia; la cuestión de la emigración al tratar el período rosista o la historia argentina reciente; etcétera).

Finalmente, el recorte realizado ofrece algunas pistas para pensar en la evaluación durante el Primer Ciclo, pues un recorrido como el que vimos permite que el docente acompañe y registre de muchos modos el proceso de aprendizaje de sus alumnos. La actividad final, en que se les pregunta sencillamente qué aprendieron y se les da posibilidad de revisar su propio proceso, constituye un interesante ejercicio metacognitivo: no solo aporta para la evaluación del docente, sino que le permite a cada uno sistematizar y darle sentido al camino transitado. Ahora bien, si esperamos encontrar allí un punto de llegada homogéneo y definitivo, erramos las expectativas: lo que hay son respuestas mejores que las habidas al comienzo, más informadas, mejor fundamentadas, pero también cargadas de errores pendientes de revisiones futuras.

Del mismo modo, vale la pena que nosotros no perdamos de vista la pregunta acerca de qué aprendimos como docentes al llevar adelante esta propuesta. El trabajo con la inmigración coreana permitió advertir que podríamos ampliar los contenidos básicos que habitualmente recoge el currículo escolar para dar cuenta de grupos y comunidades que forman parte de la realidad social y sobre los cuales nuestros alumnos van construyendo representaciones deformadas o erróneas. En un contexto político en que las migraciones recientes se mencionan como amenaza contra la seguridad y competencia por el empleo, el estudio sistemático escolar procura ser una herramienta de reflexión y distanciamiento de los prejuicios. Al mismo tiempo, intenta cuestionar la diferencia entre los "inmigrantes buenos", los que vinieron antes y nos legaron su trabajo y sus costumbres, de los "inmigrantes malos", que llegaron hace poco y "no le dejan nada al país".

Poco después de la primera clase, los prejuicios se hicieron presentes en los comentarios de algunos alumnos. Nos interesamos por estas ideas porque nos permitían entender desde dónde comprendían los procesos migratorios, advertir el peso de los prejuicios y las valoraciones sociales que circulan y a la vez, asumir el desafío de que este proyecto pudiera, desde las primeras actividades, movilizar y problematizar estas concepciones. Lo valorativo y actitudinal formaba parte de nuestras inquietudes al seleccionar el contenido, pero no podía resolverse mediante juicios de valor impuestos desde la voz del docente. La apuesta apunta a que, en la medida en que los niños más conocen, puedan comenzar a poner en cuestión, relativizar y transformar sus juicios y prejuicios.

La propuesta de enseñanza tuvo impacto en el grupo de alumnos, así como en quienes aceptaron ser interpelados e indagados por la actividad escolar. Varios miembros de la

comunidad coreana (en especial, los chicos del 3.º grado del ICA), que en un comienzo se mostraron temerosos, en la medida que avanzaba el proceso, fueron particularmente abiertos y amigables, y pudieron establecer ricas relaciones de intercambio. En cualquier caso, es valioso observar que el otro, un representante de grupos a los que, a veces, los alumnos miran con cierto desdén o desconfianza, se transforma en fuente de información y de conocimientos. Algo comienza a ocurrir cuando el otro toma la palabra en la escuela.

En síntesis, ¿para qué enseñar hoy sobre migraciones recientes? En un mundo sesgado por migraciones desde y hacia diferentes zonas, y en una sociedad argentina que es el fruto sedimentario, conflictivo y contradictorio, de diferentes oleajes, la enseñanza sistemática de este contenido apunta a ser una puerta abierta a la deliberación acerca de la identidad y la construcción de nuevas alternativas culturales de integración social.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz; Vera CARNOVALE y Alina Inés LARRAMENDY (2001): Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA). (Serie Aportes para el desarrollo curricular). [También en línea]. Disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/primaria.php.

BOURDÉ, Guy (1977): Buenos Aires: urbanización e inmigración. Buenos Aires: Huemul.

BUCCAFUSCA, Sandra y Myriam SERULNICOFF (2005): "La feminización de las migraciones. Estudio de las trabajadoras extranjeras en el servicio doméstico desde 1960 hasta la actualidad". Publicado en Actas X Jornadas Interescuelas-departamentos de Historia. Rosario- Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional del Litoral.

CAMPILLO MESEGUER, Antonio (2005): "Ciudadanía y extranjería en la sociedad global", en Andrés C. PEDREÑO y P. Manuel HERNÁNDEZ(coords.): La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia. [También en línea]. Disponible en http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/condicioninmigrante.htm.

COHEN, Néstor y Carolina MERA (comps.) (2005): Relaciones interculturales: experiencias y representación social de los migrantes. Buenos Aires: Antropofagia.

COURTIS, Corina; Lisandro DE LA FUENTE y María DOMÍNGUEZ (1997): Espacio, discurso y etnicidad: el caso del barrio coreano. (Ponencia presentada en el área de dimensiones socioculturales de las transformaciones espaciales de las sesiones de temas libres del 6.° Encuentro de Geógrafos de América Latina realizado en Buenos Aires).

DEVOTO, Fernando (1993): “Idea de nación, inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina”, Propuesta Educativa (Buenos Aires), FLACSO, núm. 8.

— (2003): Historia de la migración en la Argentina. Buenos Aires: Sudamericana-AECI.

— (2004): “Las políticas migratorias de Francia y Argentina en el largo plazo”, Estudios migratorios latinoamericanos (Buenos Aires), año 18, núm. 53.

GONZÁLEZ AMORENA, María Paula (2004): Formación de la ciudadanía e identidades: los cambios de la reforma educativa argentina. Una mirada desde los libros de textos. (Comunicación presentada en el XV Simposio de Didáctica de las Ciencias Sociales. Alicante, abril).

GORI, Gastón (1988): Inmigración y colonización en la Argentina. Buenos Aires: Eudeba (6.º ed.).

GRIMSON, Alejandro (1999): Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. Buenos Aires: EUDEBA-Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social.

MERA, Carolina (1998): La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano. Buenos Aires: Eudeba.

NEUFELD, María Rosa y Jens Ariel THISTED (comps.) (1999): “De eso no se habla…” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

NOVARO, Gabriela (1999): “El tratamiento de la inmigración en los contenidos escolares. Nacionalismo, integración y marginación”, en María Rosa NEUFELD y Jens Ariel THISTED (comps.): “De eso no se habla…” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

OTEIZA, Enrique (2006): Políticas migratorias y derechos humanos en la Argentina. (Ponencia del Foro internacional UNESCO sobre el “Nexo entre Ciencias Sociales y Políticas”. Córdoba).

SASSONE, Susana María y Carolina MERA (2007): Barrios de migrantes en Buenos Aires: Identidad, cultura y cohesión socioterritorial. (Preactas del V Congreso Europeo CEISAL de latinoamericanistas. Bruselas, abril del 2007). [En línea]. Disponible en http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/MS-MIG/MS-MIG-1-Sassone_Mera.pdf.

SINISI, Liliana (2005): “Diversidad y educación”, Con/textos del Postítulo (El Bolsón), núm. 2. (Conferencia dictada en el Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón).

Sitios web de interés

Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos: http://www.cemla.com/home.php.

Museo Nacional de la Inmigración: http://www.mininterior.gov.ar/migraciones/museo/index.html.

Anexos

Anexo 1

Texto elaborado a partir de la entrevista realizada a un miembro de la colectividad coreana en la Argentina

Park tiene 59 años. Él nació y vivió en Corea del Sur. Hace casi veinte años (en 1990), cuando tenía 39, decidió venir a vivir a la Argentina con su mujer y sus dos hijos varones de 12 y 8 años. Todos lo llaman Park, que es su apellido, porque en Corea se llaman por el apellido y no por el nombre.

Park estudió para ser policía y trabajó durante diez años en Corea. Él pensaba que no quería trabajar de esa profesión toda la vida. Nos decía: “Allá no se puede cambiar de trabajo. Allá piensan diferente”. Por eso decidió emigrar. Además, Corea es muy chico, rodeado de mar y con mucha población (más de 40 millones). “Es un país tan chico que no hay ganado ni plantaciones”. Por otra parte, Corea del Sur durante mucho tiempo fue un país pobre, debido a largos años de guerra con Corea del Norte. A partir de los juegos olímpicos que se realizaron en Corea, en 1988, el país empezó a crecer, pero Park ya había decidido irse.

Park no conocía a nadie en la Argentina. Sólo había leído un libro sobre este país en la biblioteca y había visto una película sobre la cultura argentina que le pareció muy linda. La llegada a la Argentina no fue fácil. A su esposa no le gustó, extrañaba mucho y por eso viajó varias veces a Corea para visitar a sus familiares. La dificultad más grande que tuvo Park en la Argentina fue con el idioma. Por ejemplo, nos contó que él había enviado los muebles de su casa por barco en un container que tardó cuatro meses en llegar. Cuando sus cosas llegaron, tuvo que ir doce veces a la aduana a retirarlas porque no podía entender lo que le decían. Cuando sus hijos comenzaron la escuela, él no entendía lo que los maestros le decían. Sus hijos le traducían en coreano lo que los maestros decían en castellano. “Mi pienso, idioma español es muy difícil”.

Cuando llegó a Buenos Aires, Park se dio cuenta de que era muy difícil conseguir en ese tiempo una línea de teléfono, no había teléfonos públicos en la calle, y aún no existían los celulares. Por eso, decidió trabajar instalando teléfonos inalámbricos que traía de Corea y le fue muy bien.

"Conocí otros países, Estados Unidos, Canadá, Japón. Yo pienso que este país es excelente, falta la economía y la política. Yo gusto de las verdulerías de acá, los zapallitos, acelgas. Acá es rico". Actualmente no trabaja, está jubilado y se dedica a jugar al golf. A muchos coreanos, les gusta este deporte. Una vez por año, viaja a Corea para visitar a su mamá y a otros familiares.

Anexo 2

Entrevista a Andrea, la directora del Departamento de coreano del ICA

Los chicos. —¿Es coreana?

Andrea. —Sí, vine acá sin saber castellano. Tengo tres hijos que nacieron acá.

C. —¿Hace mucho viniste?

A. —Hace diez años.

C. —¿Qué es lo que no te gusta de Corea?

A. —Muchos chicos allá estudian con fervor, pero hay mucha competencia. Es un país muy chico y con mucha gente, entonces hay que ser elegido entre muchos.

C. —¿Por qué decidiste venir a la Argentina?

A. —Mi marido trabaja como misionero, es pastor de la Iglesia en la Argentina.

C. —¿Tuviste dificultades con el castellano?

A. —Cuando ustedes hablan rápido, no puedo entender.

C. —¿Cómo aprendiste?

A. —Me ayudaron los misioneros que llegaron aquí antes.

C. —¿Nos contás algo típico de la cultura coreana?

A. —Allá respetan mucho a los mayores, no es como acá, que los tratan como amigos. Los saludan con reverencias, y hay palabras especiales para ellos.

C. —¿Desde cuándo estás en la escuela?

A. —Desde hace nueve años.

C. —¿Por qué está dividida Corea?

A. —Hace cincuenta años, había guerra por diferentes creencias. El norte es comunista, y el sur es democrático. El pueblo coreano quiere unirse, pero los gobernantes no piensan lo mismo y no quieren desarmarse.

Anexo 3

Consignas para realizar la salida al barrio coreano en Buenos Aires

Grupo N.º 1

Les proponemos que caminen por la avenida Carabobo y observen: ¿qué negocios encuentran? Fíjense si encuentran alguna farmacia, una remisería, un restaurante, una peluquería, un supermercado, una inmobiliaria. ¿Cómo están escritos los carteles de dichos negocios? Si pueden, observen alguno por dentro. Observen las personas que caminan por el barrio y, si pueden, intenten escucharlas hablar.

A lo largo de Carabobo al 1200 y 1300, cuenten cuántas iglesias encuentran. Lean los carteles para saber a qué cultos pertenecen. Deténganse a observar la Iglesia Evangélica ubicada en Carabobo 1369. Observen las características del edificio y el tamaño: ¿qué parte de la cuadra ocupa? ¿Por qué creen que la iglesia ubicada en Carabobo y Avelino Díaz dice: "Culto en castellano"? Si pueden, averigüen qué días están abiertas. Luego deténganse en la escuela ubicada en la calle Asamblea 1840. Observen desde la vereda de enfrente la bandera, los escudos, las características del edificio y qué parte de la cuadra ocupa. Siéntense en la vereda de enfrente de la escuela para dibujar el frente con el mayor detalle posible.

A las 11.30, nos encontramos nuevamente en la puerta del Instituto Coreano Argentino.

Grupo Nº. 2

Les proponemos que caminen por la avenida Carabobo y observen: ¿qué negocios encuentran? Fíjense si encuentran alguna farmacia, una remisería, un supermercado, una peluquería, una escuela o una iglesia, una inmobiliaria. ¿Cómo están escritos los carteles de dichos negocios? Si pueden, observen alguno por dentro. Traten de descubrir en la cuadra de Carabobo al 1300 un grafiti pintado en la pared escrito en coreano. Observen las personas que caminan por el barrio y, si pueden, intenten escucharlas hablar.

A lo largo de la calle Carabobo al 1500, van a encontrar diferentes restaurantes. Obsérvenlos desde afuera, miren los carteles e intenten ver cómo son esos lugares por dentro. Ahora deténganse en el restaurante ubicado en la calle Carabobo 11537. Observen el frente del local y luego recórranlo por dentro. Siéntense en las mesas, traten de leer el menú y las promociones que se ofrecen en carteles colgados en la pared. Elijan alguna bebida para tomar. Mientras tanto, averigüen qué comidas ofrecen y cómo las sirven. Pidan permiso para sentarse fuera del restaurante y dibujar el frente con el mayor detalle posible. Si fuera posible, traten de preguntarles a las personas que atienden el local desde cuándo viven en Buenos Aires, de qué ciudad de Corea vinieron, si les gusta vivir aquí, por qué decidieron irse de Corea y por qué vinieron a la Argentina.

A las 11.30, nos encontramos nuevamente en la puerta del Instituto Coreano Argentino.

Grupo N.º 3

Les proponemos que caminen por la avenida Carabobo y observen: ¿qué negocios encuentran? Fíjense si encuentran alguna farmacia, una remisería, un restaurante, una peluquería, una escuela o una iglesia, una inmobiliaria. ¿Cómo están escritos los carteles de dichos negocios? Si pueden, observen alguno por dentro. Intenten descubrir en la cuadra de Carabobo al 1300 un graffiti pintado en la pared escrito en coreano. Observen las personas que caminan por el barrio y si pueden, intenten escucharlas hablar.

Ahora deténganse en el supermercado ubicado en la calle Carabobo 1633. Observen, ubicados desde afuera, las verduras y frutas que se exhiben, observen los carteles, intenten ver dónde se encuentra el nombre del local. Luego recorran el supermercado por dentro: hagan un listado de cuáles productos conocen y cuáles no (intenten averiguar qué productos son algunos de ellos). Elijan alguno que no conozcan o que no consuman habitualmente para comprar y compartir con todo el grado. Pidan permiso para sentarse fuera del supermercado e intenten dibujar el frente con el mayor detalle posible. Si fuera posible, traten de preguntarles a las personas que atienden el supermercado desde cuándo viven en Buenos Aires, de qué ciudad de Corea vinieron, si les gusta vivir aquí, por qué decidieron irse de Corea y por qué vinieron a la Argentina.

A las 11.30, nos encontramos nuevamente en la puerta del Instituto Coreano Argentino.

Anexo 4

Respuestas que Park envió por correo electrónico a las preguntas de los alumnos

Hola Pindo y Adriana:

como estas?

su preguntas abajo

1. Si Park es su apellido, ¿cómo es su nombre?

Mi nombre es young joon, park

2. Si hay tanta gente en Corea, ¿es difícil tomar un taxi?

No es difícil tomar taxi, por que muy bien tránsito sistema y tanto hay taxi. (los taxitas hay mucho experience 20 anio mas y hente exelente, eso especial taxsita y empresa taxista) dos sitema.

3. A pesar de la guerra, ¿les gustaba Corea?

si gusto mi pais, por que como mother tierras.

4. ¿Qué es lo que más le gusta de Buenos Aires?

gande tierras, mas naturales , muy rico tierras eso gusto a mi partly letras no veo, por que exploler vesion distintos.

saludos ! chau

Anexo 5

Textos informativos

El pueblo coreano

El pueblo coreano es muy antiguo. Hace muchos siglos que ocupa el mismo territorio, tiene una lengua propia y una rica tradición cultural.

Los coreanos tuvieron que atravesar situaciones muy difíciles en los últimos cien años. Primero, recibieron la invasión de los japoneses, quienes gobernaron Corea durante treinta y cinco años. En ese tiempo, la vida de los coreanos fue muy dura, ya que los invasores les quitaban la tierra, les impedían hablar su idioma y los obligaban a trabajar para ellos. Luego los japoneses entraron en guerra contra otros países y perdieron, por lo cual se retiraron de Corea.

Al terminar la guerra, los coreanos creían que venían tiempos mejores, pero fueron obligados por Rusia y Estados Unidos a dividir su territorio en dos: el norte y el sur. Luego ambas Coreas se enfrentaron en una nueva guerra que duró tres años. Allí murieron mu-

chos coreanos, y los sobrevivientes quedaron muy empobrecidos. Había miseria y faltaba trabajo. Muchos coreanos decidieron, entonces, emigrar: irse a vivir a otro país.

El gobierno de Corea del Norte no permite salir del país, y pocos lo logran. En cambio, el gobierno de Corea del Sur permite la salida y, durante un tiempo, trató de que muchos coreanos emigraran, ya que había demasiada población. Actualmente, Corea del Sur se ha desarrollado enormemente y es un país rico, con gran cantidad de industrias. Con mucho esfuerzo, han dejado atrás los años de pobreza, pero apareció un nuevo motivo para emigrar: el ritmo de vida muy competitivo y exigente. Al haber gran cantidad de población, hay que estudiar y trabajar duramente para destacarse y obtener un empleo. Hoy menos gente se va del país, pero muchos coreanos viven en diferentes lugares del mundo.

La migración coreana a la Argentina

Los primeros coreanos que llegaron a la Argentina vinieron en 1956, poco después de terminada la guerra entre Corea del Norte y Corea del Sur. Eran muy poquitos y llegaron a un territorio que desconocían. Vieron que aquí les resultaba más fácil conseguir trabajo y acceder a una vivienda, así que decidieron quedarse.

En 1962 se firmó un acuerdo entre el gobierno argentino y el gobierno de Corea del Sur para facilitar la llegada de inmigrantes de ese origen. Tres años después llegaron los primeros contingentes. Cada inmigrante que llegaba y se entusiasmaba escribía cartas a sus parientes y amigos. Así llegaron grupos cada vez más numerosos. Los recién llegados sabían adónde venían, porque los primeros inmigrantes los ayudaban a instalarse y les explicaban las costumbres locales. Así se formaron cadenas migratorias.

Durante los años sesenta, los inmigrantes venían en barco, tras un viaje muy largo. El gobierno coreano les facilitaba todo lo necesario para que se fueran, porque allá había demasiada gente. No solo llegaban a la Argentina, sino también a otros países cercanos, como Brasil, Paraguay y Chile. En los años setenta, llegaron los que tenían temor a una nueva guerra entre el Norte y el Sur. Muchos vinieron en avión, y algunos estudiaron castellano antes de viajar. Se instalaron en Buenos Aires, en localidades cercanas, como Luján y, en regiones del interior del país, como Río Negro.

En 1985 se firmó un nuevo acuerdo entre el gobierno argentino y el gobierno de Corea del Sur para organizar la llegada de grupos de inmigrantes. [Desde entonces] a cada familia, se le exige que traiga 30.000 dólares para invertir en el país.

La principal actividad económica de la comunidad coreana en la Argentina es la industria y el comercio textil: fabrican y venden ropa en pequeñas y medianas empresas. En general, los coreanos han progresado económicamente desde su llegada al país.

A medida que pasan los años, esta comunidad inmigrante ha aumentado sus vínculos con la sociedad argentina a través del comercio, y de actividades sociales y culturales.

El barrio coreano en Buenos Aires

Muchas colectividades de inmigrantes tratan de agruparse en barrios propios. En Buenos Aires, hay actualmente diferentes barrios donde viven chinos, bolivianos y peruanos. En otros tiempos, había también barrios italianos, judíos, árabes y armenios, aunque ya muchos de ellos se fueron mezclando con el resto de la población. Agruparse en un barrio permite conservar algunos rasgos culturales, como la lengua y las comidas típicas. También facilita la creación de instituciones propias de cada colectividad, como los templos religiosos, las escuelas y los centros culturales. Si un grupo se asienta en una zona de la ciudad, es probable que los compatriotas que lleguen después elijan vivir cerca de ellos.

El barrio coreano se inició en los años sesenta, cuando se fundaron las primeras iglesias coreanas en la zona del Bajo Flores. Para los recién llegados, las iglesias eran el principal lugar de encuentro y de continuación de sus tradiciones y creencias. Alrededor de las iglesias, se fueron ubicando algunas familias y otras instituciones.

También les preocupaba mucho la educación y, al comienzo, combinaban la asistencia a escuelas estatales con actividades complementarias de educación coreana, que se dictaban los sábados en salones de las iglesias. Actualmente, funciona el Instituto Coreano Argentino, que incluye Jardín de Infantes y Primaria. Fue fundado en 1995, en un terreno donado por la Embajada de Corea del Sur. Es una escuela integral que dedica el turno mañana a la enseñanza escolar en castellano y el turno de la tarde, a la enseñanza en coreano. De ese modo, el título de los egresados es reconocido en ambos países: la Argentina y Corea. La escuela también ofrece un curso de idioma coreano para personas ajenas a la comunidad.

El barrio también cuenta con lugares de encuentro y diversión, como restaurantes, salones de fiesta y bares, con comidas y bebidas típicas de Corea. Estos espacios permiten mantener la amistad y fomentar los matrimonios dentro de la comunidad.

Pocos coreanos viven hoy en el barrio, pues muchos prefirieron instalarse en otras zonas. Sin embargo, vuelven frecuentemente a este barrio para participar de celebraciones, llevar a sus hijos a la escuela, compartir encuentros comunitarios o comprar alimentos.

58. Acerca de cómo abordar las migraciones internas en la escuela, ver Aisenberg, Beatriz; Vera Carnovale y Alina Inés Larramendy (2001).

59. Por ejemplo, no hubo en las escuelas planes curriculares específicos para quienes hablaban lenguas orientales.

60. Véase Anexo 1.

61. Esta propuesta didáctica fue llevada a cabo en el año 2009 por los chicos de 3.º grado y su maestra, Pilar Sartori, de la escuela Nuestro Lugar, con el asesoramiento y acompañamiento de los autores en muchas de las clases. Se trata de una escuela privada laica del barrio de Parque Saavedra de la Capital Federal.

62. Uno de los alumnos tiene Síndrome de Down, en toda la jornada escolar, lo acompaña una maestra integradora. Por supuesto, cada niño es diferente; y podríamos reseñar rasgos de cada uno o evitar la referencia a este chico en particular, pero incluimos este dato porque su maestra integradora participó activamente en varios momentos del recorrido.

63. Véase Anexo 1.

64. Véase Anexo 3.

65. Véase Anexo 2.

66. Véase Anexo 3.

67. Véase Anexo 4.

68. Véase Anexo 5.

69. Esta alumna fue la misma que, en la primera clase, había dicho que creía que los inmigrantes eran malos.

70. Para mayor desarrollo sobre este tema, véase el capítulo de Beatriz Aisenberg: "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje", en este libro.

71. Por ejemplo, hay bastantes testigos y protagonistas vivientes de las migraciones vinculadas a la Guerra Civil Española y a la Segunda Guerra Mundial, que a veces llevan su historia a la escuela, pero en el análisis posterior, esas historias se proyectan hacia períodos anteriores, en que las causas y las modalidades fueron muy distintas.

72. Más aún si la escuela guarda registro de los temas trabajados, de las producciones de los alumnos y puede retomarlos oportunamente.

CAPÍTULO 8

Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje

Vera Carnovale y Alina Larramendy (73)

La dictadura militar instaurada el 24 de marzo de 1976 implementó un régimen represivo que, por su naturaleza, dimensión y modalidades, no tuvo precedentes en la historia nacional. Los miles de detenidos-desaparecidos, asesinados, presos políticos, exiliados, los centenares de niños apropiados, un lazo social sensiblemente desarticulado, el silenciamiento político y la implementación de un modelo económico regresivo fue el saldo material de un régimen que hizo del terror la herramienta fundamental de dominación política y de disciplinamiento social.

Esta experiencia de la sociedad argentina ha dejado fuertes improntas en su imaginario colectivo, en sus prácticas políticas, sociales y culturales, en las formas de pensar en su pasado y de pensarse a sí misma. La cuestión de la memoria social ha sido, paradójicamente, una herencia de la última dictadura militar y se ha implantado como una causa estrechamente asociada a la defensa de los derechos humanos y la demanda de justicia.

No obstante, el espacio de la memoria social sobre el pasado reciente se revela como particularmente conflictivo y habitado por múltiples sentidos. Los relatos formadores de memorias que, desde el fin de la última dictadura militar y hasta la actualidad, han circulado en el espacio social reconocen valoraciones políticas e ideológicas diversas, cuando no enfrentadas y excluyentes.

Desde la llamada teoría de la guerra sucia, se reivindica el accionar de las Fuerzas Armadas durante la última dictadura militar. Ese accionar se presenta como una “guerra contra la subversión y el terrorismo”, una respuesta necesaria de las Fuerzas Armadas para salvaguardar el orden “occidental y cristiano”, amenazado por las fuerzas del “marxismo internacional”. Esta memoria postula que, como “en toda guerra”, hubo consecuencias tan dolorosas como inevitables: se han cometido algunos “errores y excesos” que deben quedar “sujetos al juicio de Dios en cada conciencia” (Poder Ejecutivo Nacional, 1983). La teoría de la guerra sucia fue desestimada por la Justicia y repudiada por la más amplia gama de actores sociales y políticos. Recibió el apoyo, en cambio, de las propias Fuerzas Armadas, de algunos miembros de la jerarquía eclesiástica y de la derecha conservadora.

Por su parte, la teoría de los dos demonios condena, en forma equitativa, tanto el accionar de las Fuerzas Armadas como el de las organizaciones guerrilleras que actuaron en la década del setenta. Es esta una interpretación del pasado que recoge de alguna manera ciertas representaciones colectivas sobre la violencia política y la represión, que ofrecen la imagen de un enfrentamiento entre dos terrorismos: el de extrema izquierda y el de extrema derecha. Las consecuencias del encarnizado conflicto entre esas dos formas de terrorismo fueron padecidas, desde esta teoría, por la sociedad en general. La llamada teoría de los dos demonios fue y es rotundamente impugnada por el movimiento de derechos humanos y por los sectores vinculados a la militancia política revolucionaria de los años setenta. En primer lugar, porque iguala en términos de responsabilidad el accionar de algunos grupos políticos y organizaciones armadas con el aparato represivo ilegal del Estado. En segundo lugar, porque ofrece la imagen de una sociedad o una mayoría supuestamente ajena y ausente de las luchas políticas que precedieron al golpe de Estado de 1976 y sin ningún tipo de responsabilidad en la instalación e implementación del terrorismo estatal.

Desde otro posicionamiento claramente condenatorio del terrorismo estatal, se ha erigido una memoria centrada en la figura de la víctima inocente de la represión. Un aspecto central de esta memoria es el silencio en torno a la militancia política de las personas detenidas-desaparecidas o a su pertenencia a organizaciones guerrilleras. En todo caso, cuando eventualmente se hace mención a aquella militancia, se enfatizan las acciones de solidaridad social (como la alfabetización y la ayuda en barrios pobres y en villas miseria), y se omite el hecho de que esas mismas acciones formaban parte del abanico de actividades políticas de las organizaciones armadas o de las agrupaciones que respondían a ellas. Este silencio u omisión puede entenderse por el propio peso de la perspectiva de los derechos humanos: el juzgamiento de la violación por parte del Estado de derechos básicos, como la vida y la integridad física, es una discusión que no incluye las prácticas políticas de las víctimas. En otras palabras, todo ciudadano es portador de derechos inalienables con independencia, entre otras cosas, de la ideología que abrace, de las prácticas políticas que lleve adelante. Esta memoria, emanada desde el movimiento de derechos humanos, fue adoptada por amplios sectores sociales.

Finalmente, se erigen las memorias militantes, en las que los testimonios y balances de antiguos militantes ocupan un lugar central. Estas no conforman un conjunto homogéneo de relatos; antes bien albergan distintas valoraciones de la experiencia de la militancia setentista. Hay voces que reivindican la totalidad de esa experiencia, esto es, tanto los motivos que impulsaron a buena parte de una generación a abrazar la causa revolucionaria

como la actuación de las organizaciones armadas en sí. Hay otras voces, en cambio, que reivindican los objetivos de aquella causa pero, en una mirada retrospectiva, advierten sobre ciertos errores de aquellas organizaciones, principalmente en lo que hace a ciertas decisiones políticas. Por último, están las voces que, por diversos motivos, se distancian sustantivamente de aquella experiencia: ya sea porque han dejado de compartir sus fundamentos ideológicos, ya sea porque dudan de sus implicancias éticas (74).

Debe señalarse, además, que los contextos políticos y los marcos jurídico-institucionales en que las pujas por la apropiación y significación del pasado han tenido lugar reconocieron cambios dramáticos a lo largo de los últimos veinticinco años. Tras el fuerte impulso que durante los dos primeros años del gobierno de Raúl Alfonsín tuvieron los procesos judiciales a los responsables de la violación de derechos humanos (y cuya escena paradigmática fue el Juicio a las Juntas Militares), sobrevino un largo período en el que la sucesión de las leyes de Punto Final, Obediencia Debida y decretos de Indultos presidenciales conformaron un marco jurídico garante de la impunidad.

Hacia finales de la década de 1990, las estrategias jurídicas impulsadas desde el movimiento de derechos humanos, tanto en el país como en el exterior, abrieron la posibilidad de juzgamiento (y en algunos casos, de encarcelación) a varios de los máximos jerarcas de la represión. Finalmente, tras la asunción presidencial de Néstor Kirchner —y en el marco de la política de derechos humanos impulsada desde el propio Poder Ejecutivo—, el Congreso de la Nación anuló, en septiembre de 2003, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida, y declaró la imprescriptibilidad de los crímenes de lesa humanidad. Dos años más tarde, la Corte Suprema de Justicia declaró la inconstitucionalidad de aquellas leyes. Ambos hechos se tradujeron tanto en la apertura de nuevos procesos judiciales contra los responsables de los crímenes cometidos durante la dictadura como en la reapertura de aquellas causas que habían quedado truncas en los años ochenta.

En este contexto, las pugnas por el otorgamiento de sentidos al pasado reciente se han visto sensiblemente recrudecidas. Podría hacerse, además, una afirmación casi tautológica: el pasado reciente es actualmente fuente de conflictos políticos porque es un pasado-presente. En otras palabras, se trata de un ciclo aún no cerrado. Y no nos referimos aquí a las disputas por su significación. Nos referimos a ciertas formas de perpetuación: crímenes que aún no han sido juzgados, jóvenes que fueron apropiados cuando niños y cuya identidad hoy continúa siendo adulterada, miles de cuerpos que no han podido ser sepultados, seres queridos que siguen buscando, datos que siguen faltando, pactos de silencio que obturan la acción de la justicia.

En este escenario, tanto el problema de la transmisión de aquel pasado a las jóvenes generaciones como la formación de una conciencia cívica centrada en el respeto a los derechos humanos adquieren una importancia primordial. El lugar que la escuela ocupa en estos procesos otorga una relevancia particular a la reflexión sobre la enseñanza de la historia argentina reciente.

El presente artículo pretende brindar aportes para pensar en esta enseñanza, para comprender su complejidad y orientar caminos para transitarla de manera que contribuya a formar una ciudadanía crítica y reflexiva.

El pasado reciente en la escuela: interrogantes y conflictos

En la Argentina, tras la reapertura democrática, las decisiones en torno a políticas educativas estuvieron orientadas a promover el estudio del pasado reciente, en una clara voluntad de transmisión de valores democráticos, y de respeto y promoción de los derechos humanos. Las temáticas asociadas a la noción de derechos humanos universales y a su historia, al estudio del pasado reciente argentino y a la formación ética y ciudadana ocupan lugares nada desdeñables en la currícula oficial. Por otra parte, fechas como el 24 de marzo y el 16 de septiembre —esta última, en el nivel medio— se han declarado feriados de conmemoración obligatoria en las escuelas. Estas determinaciones, sin embargo, no estuvieron seguidas de una estrategia efectiva que acompañara a los docentes en la determinación de qué enseñar, cómo hacerlo, a qué recursos apelar (75). Así, entre la dimensión prescripta de la enseñanza y la de las prácticas reales, se advierte una brecha cuya consecuencia más evidente es la dificultad para trascender la ritualidad repetitiva de los actos conmemorativos, con los sesgos y limitaciones que ello implica. Muchos son los autores que, desde diversos campos y con diferentes perspectivas, coinciden en señalar los efectos no deseados de una enseñanza del pasado reciente fuertemente atravesada por finalidades y por modos de abordaje que han privilegiado la conmemoración en detrimento de una aproximación crítica de los alumnos a ese pasado. El deber de memoria que, frente al horror de la última dictadura, se impuso como eje de la transmisión del pasado reciente (imperativo de recordar para no repetir) y del que la escuela se apropió se ha traducido en el énfasis en la comunicación de los crímenes aberrantes por sobre la discusión de la situación histórica y política; la consolidación de emblemas como "La Noche de los Lápices" y de arquetipos de la represión —las "víctimas inocentes y apolíticas"— (Lorenz, 2006) que suponen una visión moral de la historia y una lectura dualista del pasado que divide en "buenos" y "malos" a sus actores (Siede, 2007; Lorenz, 2006); la "cristalización de una memoria banalizada y apolítica"; la generación de "condenas automáticas" y el "rechazo moral" frente a las violaciones a los derechos humanos sin una reflexión sobre lo

ocurrido (Garriga, Morras y Pappier, 2008). En definitiva, un "mandato de pensar que no suscita debate" (Garriga, Morras y Pappier, 2008).

Estos efectos de la enseñanza resultan discutibles no solo como resultados en sí. Son cuestionables, fundamentalmente, porque no han permitido promover en los alumnos aproximaciones al pasado reciente consistentes con los propósitos educativos que fundamentan su tratamiento en la escuela; esto es, aproximaciones que contribuyan a la formación de una mirada crítica sobre ese pasado conflictivo en tanto elemento central de la formación ciudadana y la promoción de una cultura democrática. En este sentido, Dussel y Pereyra (2006: 271) han señalado lo siguiente:

(…) se fue configurando una suerte de "memoria oficial" que, clausurando la compleja trama política y social de los años '70, induce a una aceptación acrítica y formalista de la democracia y a una naturalización de la pasividad y de la actitud delegativa de la ciudadanía. Sobre todo, promueve con el pasado un vínculo simplista, poco reflexivo (…).

Es plausible sostener que este escenario encuentra una razón de peso en la ausencia de saberes y de consensos básicos en las distintas tramas que conforman el sistema educativo acerca de los contenidos específicos para enseñar. Sin embargo, debe señalarse que el problema de la transmisión del pasado reciente excede en mucho la escuela e involucra a los más variados espacios políticos, institucionales, culturales, entre otros.

La experiencia del terrorismo de Estado colocó a la sociedad argentina en un límite extremo, dada la transgresión de principios éticos que fundamentan la existencia y preservación de una comunidad. ¿Qué decir al respecto? ¿Qué recordar? ¿Qué legar a las jóvenes generaciones? ¿Cómo hacerlo?

Toda narrativa histórica anida un legado implícito; su propia construcción parte de una serie de interrogantes y valores previos, determinado por un tiempo presente que se configura, a su vez, a partir de un horizonte de expectativas hacia el futuro. ¿Cómo abordar la enseñanza de un pasado político conflictivo desde la ausencia de consensos reales y la inestabilidad de los marcos jurídicos actuales?

No es difícil postular que la multiplicidad de sentidos en torno al pasado reciente atraviesa, de alguna manera, el espacio educativo; y todos aquellos relatos que mencionáramos con anterioridad —al menos, sus elementos significativos o sus esquemas argumentativos— muy probablemente, se encuentren en forma más o menos nítida en los discursos no siempre explícitos de los distintos integrantes de la comunidad educativa.

Este conjunto de problemas se entrecruza, además, con el de los vínculos entre la escuela y la formación política. El período que llamamos pasado reciente excede la experiencia del terrorismo estatal y encuentra, en los tempranos años sesenta y setenta, un punto nodal. Y esos años estuvieron signados por la radicalidad del enfrentamiento político e ideológico. De modo que la pregunta acerca de qué enseñar de ese pasado remite en forma directa al conocimiento de la naturaleza, de la historia, de los idearios y de las particularidades específicas de aquel enfrentamiento. Sin embargo, en la escuela, las ideas políticas, las ideologías, parecen quedar relegadas en relación con otros contenidos. Más aún: daría la impresión de que los términos política e ideología tienen en la escuela una connotación negativa. En principio, debe advertirse que esto se vincula con el hecho de que la postulada neutralidad política de la escuela constituye una definición ligada estratégicamente a sus funciones originarias, en tanto pilar fundamental de la construcción de la nación en los orígenes del Estado argentino a fines del siglo XIX (76). Pero resulta innegable, a su vez, que aquella connotación negativa se inscribe además en una experiencia colectiva que excede los espacios educativos y que remite a la experiencia política argentina de los últimos cuarenta años.

En efecto, el fracaso de las promesas de transformación social que sostuvo el imaginario de la revolución en los setenta fue sucedido por expectativas colectivas —algo exageradas— en la democracia naciente en 1983. Pero la extensa cadena de frustraciones que, respecto de aquellas expectativas, sobrevino hasta el presente alimentó de escepticismo y desconfianza las más variadas formas de representación de lo político. Se fue nutriendo así un sentido común —ya bastante extendido— según el cual la política es equivalente a la corrupción, a la inoperancia, a la mácula.

Sin embargo, debe decirse que la política es la figura por excelencia llamada a resolver aquí y allá los problemas de la humanidad. Porque es, precisamente, la figura que define la intervención en el espacio público. Y si la libertad política —entendida esta como la participación en los asuntos públicos— es la base de toda ciudadanía, debe admitirse que no puede prescindir del saber político.

De modo que, en principio, cualquier intervención educativa preocupada por la formación de la ciudadanía debe abrir las puertas, por conflictivo que resulte, a la dimensión de las ideologías y las voluntades políticas enfrentadas, dimensión que signó el trágico pasado argentino.

El pasado reciente en la escuela: aportes para pensar en su enseñanza

Como señalamos en líneas anteriores, la escuela ha quedado entre encandilada y atrapada por el deber de memoria; y la enseñanza del pasado reciente pareciera estar anclada, de alguna manera, en la comunicación reiterativa de los crímenes perpetrados por el Estado y su condena en clave moral. Y mencionábamos también que este tipo de enseñanza, al dejar postergado el abordaje de los conflictos ideológicos, políticos y sociales que signaron el período estudiado (es decir, el contexto histórico en que aquellos crímenes ocurrieron), no favorece ni la construcción del conocimiento histórico —entendido este en sentido amplio— ni la construcción de una ciudadanía reflexiva, crítica (77).

Ahora bien, atendiendo a estos últimos propósitos, ¿qué Historia enseñar? Al igual que para otros contenidos, nos pronunciamos aquí por una Historia centrada menos en acontecimientos que en procesos; una historia donde la información fáctica ofrecida desde el recorte del docente se encuentre articulada y al servicio de categorías explicativas más generales. Una Historia que, en el abordaje de los conflictos que caracterizaron al pasado reciente, atienda a la pluralidad de actores en juego, a sus respectivos intereses, intencionalidades, ideologías, prácticas, etcétera.

En el caso particular que nos ocupa, nos pronunciamos por una Historia capaz de superar la mera enunciación descriptiva de los crímenes del terrorismo estatal para volverse sobre el interrogante por sus condiciones de posibilidad. Y esto implica, necesariamente, una mirada atenta tanto a los conflictos de larga data que precedieron al golpe de Estado de 1976 como a los posicionamientos y comportamientos de los distintos sectores sociales ante el golpe y el accionar de la represión.

En este sentido, son muchos los recortes posibles y también las puertas de entrada que pueden proponerse desde la enseñanza para aproximarse a conocer este pasado particularmente complejo: el ideario revolucionario, las prácticas represivas del poder, el enfrentamiento peronismo-antiperonismo, la modernización cultural de los sesenta, la guerrilla, la movilización político-social, las Fuerzas Armadas como actor político, el movimiento obrero organizado, la puja distributiva, los modelos de país en pugna, la vida cotidiana en dictadura, el Mundial del 78, la desindustrialización y la plata dulce, las complicidades para con el terror estatal, las resistencias… etcétera. Esta focalización de la mirada se presenta como una condición necesaria, aunque no suficiente en sí misma, cuando se apunta a volver inteligible en su contexto a los hombres y sus actos.

En este sentido es deseable, además, que la enseñanza incluya no solo el qué pasó sino también, el cómo fue relatado por los distintos actores eso que pasó. Porque poner en diá-

logo ambas dimensiones de la historia permite interpelar mejor los distintos discursos que hoy circulan. Y en esa interpelación, en esa participación en los asuntos públicos, es posible forjar ciudadanía.

Ahora bien, ¿cómo materializar en las aulas los principios declarados? ¿Cómo superar el centrarse en los relatos del horror? ¿Cómo hacer inteligibles los contextos en los que ocurrió el terrorismo de Estado?

Uno de los temas más complejos para el estudio de este período es aquel que remite a la pregunta de cómo fue posible el horror. Es esta una pregunta estrechamente ligada a la dimensión de las responsabilidades colectivas; esto es, a la responsabilidad que les cupo a los distintos sectores de la población en la instalación y el funcionamiento del terror estatal. Y en relación con el terreno de las responsabilidades, el estado actual del conocimiento histórico ofrece un cuadro habitado por un amplio conjunto de imágenes que van desde la complicidad abierta hasta las formas de resistencias más heroicas. Es decir, se trata de un cuadro que reconoce tanto negros y blancos como innumerables grises o matices. Y en ese amplio abanico —y quizás particularmente en esos innumerables grises o matices— es donde se erigen los conceptos de terrorismo de Estado y de disciplinamiento social como claves interpretativas indispensables para comprender ese pasado. ¿Es posible su abordaje en la escuela? ¿Con qué elementos?

Hacia la articulación entre testimonios, contextos y conceptos

Uno de los recursos que resultan particularmente potentes para trabajar estas temáticas en el aula son los testimonios. Y esto no solo porque, en el tema particular que nos ocupa, ofrecen un tipo de información que difícilmente se halle en otras fuentes, sino también —y quizás fundamentalmente— porque los relatos en primera persona suelen ofrecer un conjunto de imágenes, de escenas, de situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para los alumnos y, en consecuencia, constituyen un material, un insumo propicio para la construcción de conceptos (78). Sin embargo, es necesario advertir que el uso de testimonios no garantiza, ni per se ni automáticamente, la producción de conocimiento histórico. Más aún, su uso acrítico y ritualizado ha desembocado, muchas veces, en un tipo de enseñanza que aquí se propone superar: aquella anclada en lo anecdótico, en el apego que se identifica con las víctimas, en la banalización de los hechos dolorosos (79).

En una enseñanza que se propone abordar los procesos históricos en sus complejidades y conflictos, y que facilita en los alumnos un acercamiento reflexivo a ese pasado, los testimonios constituyen un recurso potente —en el sentido antes señalado— cuando se pre-

sentan articulados tanto con testimonios de personas con experiencias diversas como con fuentes de época de diversa naturaleza y, también, con fuentes secundarias. Es decir, con abordajes, interpretaciones y reconstrucciones que, provenientes del campo disciplinar, aporten conocimiento respecto de los contextos en que los testimonios se inscriben.

Al igual que cualquier otro tipo de fuentes, los testimonios no son autosuficientes, no constituyen nunca el punto de llegada del conocimiento histórico; antes bien, pueden oficiar de puertas de entrada, de puntos de partida (80). Lo más rico que los testimonios ofrecen (el acceso a la experiencia y a la subjetividad de los sujetos) es, al mismo tiempo, su límite. De ahí la necesidad de ponerlos en diálogo con otras fuentes: para confrontarlos, para complementarlos, para interpelarlos y re-visitarlos a partir de preguntas o de claves interpretativas que les son externas para integrarlos en un marco explicativo que atienda a las muchas dimensiones y causalidades de la experiencia histórica.

Presentamos a continuación un ejemplo de este tipo de articulación que proponemos. Reproducimos aquí, en primer lugar, tres fragmentos testimoniales: dos de madres de jóvenes desaparecidos en 1976 y uno de un sobreviviente de un centro clandestino de detención. En segundo lugar, transcribimos una declaración de época del gobernador de la provincia de Buenos Aires durante los primeros años de la dictadura y un fragmento testimonial de una militante sindical. Finalmente, incluimos un fragmento de un texto historiográfico.

Al igual que cualquier otra selección de fuentes, la que presentamos estuvo guiada por el problema o recorte que se ha de abordar; en este caso, el de las responsabilidades colectivas, más específicamente, el de la actitud del común de la gente ante la represión desatada desde el Estado.

Fuente 1, testimonio

"Los vecinos dejaron de mirarnos, dejaron de saludarnos, nos daban vuelta la cara. Y habían sido muy amigos los vecinos, pero después de ese día [se refiere al día de la desaparición de su hijo], pasaban y nos daban vuelta la cara. Decían que mi hijo era subversivo. Como todo el mundo decía que eran los subversivos los que estaban desaparecidos, que por eso los llevaron, los vecinos repetían que era subversivo. Pasado el tiempo, cuando se supieron las cosas cómo fueron y todo, parece que la gente reaccionó. Ahora vienen acá como si tal cosa los vecinos".

Ana, madre de un joven desaparecido.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

Fuente 2, testimonio

"Al principio era peligroso acercarse a nosotras [se refiere a las madres de los desaparecidos]. La gente tenía miedo de escucharnos. Si yo me paraba en la carnicería de mi barrio, en la verdulería o en el almacén y les contaba que a mi hijo lo habían secuestrado, que yo había averiguado que, en los regimientos, pasaba tal cosa, a los cinco minutos, no quedaba absolutamente nadie ahí escuchando, todos se escapaban y todos me miraban como algo peligroso. La gente no quería tampoco enterarse…".

Haydeé, madre de un joven desaparecido.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

Fuente 3, testimonio

"Yo afirmo que es imposible no sospechar que algo está pasando o no notar que algo está pasando. Puntualmente para hablar de la Mansión Seré [un centro clandestino de detención]. Yo estaba en un cuarto, a veces con tres, a veces con cuatro, a veces con cinco compañeros. Yo escuchaba al heladero pasar todas las tardes. Escuchaba también a los chicos de la escuela pasar hasta fines de noviembre y luego desde comienzos de marzo, turno mañana y turno tarde, los escuchaba claramente. Y yo pienso que, de la misma manera en que yo los escuchaba a ellos, ellos me tenían que escuchar a mí cuando yo gritaba. Los vecinos que vivían ahí me tenían que escuchar a mí, o alguien que pasaba cerca me tenía que escuchar o nos tenía que escuchar cuando nos torturaban. Es decir, es demasiado evidente todo, demasiado notorio para que no se perciba".

Claudio, sobreviviente de un centro clandestino de detención.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

¿Qué información nos ofrecen estos testimonios? A través de ellos, podemos saber de cierta actitud de mirar al costado de la población, de cierta indiferencia respecto de las modalidades que había asumido la represión, de la poca solidaridad que recibieron sus víctimas. Y es esta una información valiosa: no solo porque nos permite acceder a actitudes y gestos cotidianos que no suelen quedar registrados en otro tipo de fuentes, sino porque nos permite interpelar (y el testimonio de Claudio ofrece datos muy elocuentes en esta dirección) la autocomplaciente afirmación del "yo no sabía nada" generalizada durante la transición democrática. No obstante lo anterior, poco y nada nos dicen estos mismos testimonios de las razones de esos otros que "no querían enterarse" (Haydeé). Si los vecinos de Ana "habían sido muy amigos" ¿por qué les "daban vuelta la cara" tras la desaparición de su hijo? ¿Por qué repetían lo que "todo el mundo decía de los subversivos"? ¿Por qué los vecinos de

Haydeé se iban del almacén o de la verdulería cuando ella contaba que, a su hijo, lo habían secuestrado? ¿Por qué, si Claudio escuchaba al heladero y a los chicos de la escuela, nadie parecía escucharlo a él?

Cualquier respuesta que busque adentrarse en las razones de los sujetos y de sus actos no puede menos que apelar a otras fuentes —ya sean estas testimoniales o de época— que ofrezcan una información distinta, complementaria, una información que nos permita no solo empezar a reconstruir el mapa de aquel pasado, sino también, a construir una mirada más interpretativa. Pongamos en diálogo los testimonios de Ana, de Haydeé y de Claudio con las siguientes fuentes.

Fuente 4, declaración de época

"Primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después a sus simpatizantes, enseguida a aquellos que permanecen indiferentes y finalmente, a los tímidos".

Palabras de Ibérico Saint-Jean, 1977,

general del Ejército y gobernador de la provincia de Buenos Aires.

Fuente 5, testimonio

"Nos dejábamos de ver unos con otros, uno no quería ver a los demás. Porque no sabías si el otro estaba huyendo, si estaba siendo seguido por alguien… Hay episodios muy horribles para mí. Hay uno, por ejemplo, que ha quedado… abierto. Yo tenía una amiga, se llamaba Cristina, era fotógrafa. Formaba parte de una familia de muchísima tradición peronista, de la Resistencia… Fuimos muy amigas, trabajamos juntas en varias revistas… era un ser maravilloso. Cuando empezó a venir la mano pesada, que todos nos dejamos de ver con todos, un día yo me la encontré, a ella y a la madre, en la calle. Y me acuerdo de que casi ni hablé con ella, que ella me dijo '¿Dónde estás viviendo? Tomemos un café'. Y yo obviamente no le dije dónde estaba viviendo… porque era como que… era leprosa. Ella seguro que estaba siendo perseguida… esa sensación de que esa persona amada por mí, que había sacado las fotos de mi casamiento, yo no me podía acercar a ella, le tenía miedo… ¡a ella!

La mataron. Yo me enteré por el diario. Y me acuerdo de que entré al dormitorio y le dije a mi marido: '¿Sabés qué? Nos tenemos que ir de este país, porque la mataron a Cristina, y yo no puedo llorar. Me están matando porque la mataron a Cristina, y yo no puedo llorar. Yo estoy congelada'".

Norma, militante sindical y exiliada.

Testimonio brindado al Archivo Oral de Memoria Abierta.

Si retomáramos las preguntas planteadas con anterioridad respecto de la actitud de los vecinos de Ana o de Haydeé a partir de estos dos últimos fragmentos, seguramente, obtendríamos respuestas que excederían la simple condena moral de aquellos vecinos para abrir la puerta del complejo entramado de la diseminación del terror y sus efectos emocionales, sociales, políticos ("estoy congelada"; "la gente tenía miedo de escucharnos", "nos dejamos de ver unos con otros").

Y podría seguir completándose esta suerte de mapa con otras voces que representen experiencias distintas de las expuestas hasta aquí: ¿cómo se trataba el tema de los desaparecidos en la televisión?, ¿qué decían o qué hacían los curas de las parroquias, los rabinos de los templos?, ¿qué posibilidades había de hablar estos temas en el trabajo, en la escuela? Es necesario insistir en que la aproximación a este tipo de preguntas requiere no solo del aporte de datos encarnados sino, también, de categorías conceptuales que la disciplina puede aportar y que permiten integrar aquellos datos en esquemas explicativos más amplios.

Proponemos retomar la afirmación de Haydeé "la gente no quería enterarse" o la pregunta de por qué, si Claudio escuchaba al heladero y a los chicos de la escuela, nadie parecía escucharlo a él, a partir del siguiente texto.

Fuente 6, texto historiográfico
"Más allá de ciertas complicidades activas y entusiastas, es factible postular que una gran mayoría de argentinos transitó aquellos años entre el consenso tácito, la indiferencia y el miedo (…). Compañeros de trabajo o de estudio que 'desaparecían', vecinos que comentaban que a tal o a cual 'se lo llevaron', autos sin patentes que circulaban por las noches con las armas a la vista de todos, amigos que se iban del país, rumores… Y los argentinos, ¿sabían o no sabían lo que estaba pasando? Es cierto que la prensa estaba censurada, pero también lo es que no tan esporádicamente aparecían noticias de extraños hallazgos de cadáveres flotando en la costa rioplatense o dinamitados en algún descampado. Es cierto que muchísimos secuestros eran realizados a la luz del día o en espacios públicos, pero también es cierto que era muy difícil creer que esas personas sencillamente 'desaparecían' o, más aún, que los militares argentinos fueran capaces de torturar y matar. Y lo que es fundamentalmente cierto, en todo caso, es que si bien la represión estatal fue clandestina, era necesario, para diseminar el miedo y el terror, que algo, por pequeño que fuera, se viera, se escuchara, se supiera. Algo, no todo. Una pequeña porción que funcionara como advertencia, tanto o más efectiva que aquella otra advertencia oficialista convertida en

lema: NO TE METAS. Frente a esto, la mayor parte de la población 'miró para el costado': optó por el silencio o la negación, recluyéndose en ámbitos íntimos y privados, e intentando no preguntarse ni hablar demasiado de lo que estaba sucediendo. Una condición necesaria para esto es el autoconvencimiento de que 'eso a mí no me va a pasar', que lo que quiera que esté pasando 'no es asunto mío', que 'no hay nada en mi conducta —como sí la hay en la de otros— que me ponga en riesgo'. De ahí que, ante los cuestionamientos aislados que se filtraban en la prensa o en las conversaciones diarias, se sostuviera, si alguien 'desaparecía', que 'por algo será', que 'algo habrá hecho' o que 'en algo andaría'".

Memoria Abierta, 2010 (81).

Hasta aquí tan solo una forma posible de la articulación entre testimonios y otras fuentes para abordar un tema particularmente complejo como el de la historia reciente argentina. ¿Y por qué creemos tan necesaria como potente esta articulación? Porque los testimonios resultan especialmente apropiados para aproximarnos a la dimensión de los sujetos, a la de su perspectiva y subjetividad; a sus expectativas, razones, opiniones y conflictos. A partir del análisis de los testimonios, los estudiantes pueden enfrentarse a la variedad de experiencias y puntos de vista de las personas. Y, paralelamente, como sostiene Carretero (2007: 188), esta aproximación es poco segura respecto de las posibilidades de los alumnos de entender el pasado y de resignificarlo, "si no se brindan los marcos de conocimiento y los instrumentos de interpretación histórica necesarios".

El ejemplo desarrollado permite dar cuenta de la complejidad que reviste una aproximación al pasado reciente desde un recorte específico. Diversidad de variables, agentes, perspectivas, causas de diverso orden se entrecruzan en la construcción de una trama explicativa que intenta aprehender ese pasado, hacerlo inteligible dando cuenta de sus múltiples aristas. La multicausalidad y la diversidad de perspectivas son, entre otros, aspectos a los que resulta necesario atender en el tratamiento del tema en vista a la construcción de un acercamiento reflexivo a ese pasado por parte de los alumnos. Ahora bien, ¿pueden los alumnos apropiarse de esta complejidad?, ¿pueden construir una mirada del pasado consistente con estas características del conocimiento histórico?

Aproximarse a la complejidad de la explicación histórica

Podemos empezar a esbozar algunas respuestas a las preguntas anteriores a partir de los aportes de una investigación didáctica que estudia la enseñanza y el aprendizaje de la Historia a través de la lectura (82).

En el análisis de una secuencia de enseñanza centrada en la/s explicación/es acerca del derrumbe demográfico producido en la población americana originaria a partir de la Conquista de América, constatamos que, en condiciones didácticas específicas, los alumnos (83)

(…) no se limitan a establecer relaciones causales simples y lineales; por el contrario, la explicación que reconstruyen incluye la consideración interrelacionada de factores personales intencionales y no intencionales, y también de algunos factores no personales, como las condiciones de trabajo. Estos resultados parecen coincidir con los de otras investigaciones en didáctica de la historia, (Grupo Valladolid, 1994; Lautier, 1997) que señalan que la posibilidad de establecer relaciones causales complejas se encuentra estrechamente vinculada al conocimiento del contenido histórico específico y cuestionan la concepción del desarrollo del pensamiento causal como habilidad general aplicable a cualquier contenido (84). (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Lerner, 2008).

Por otra parte, dicha investigación también indaga, como aspecto central de la explicación en historia, los alcances y límites con que los alumnos pueden aproximarse a comprender la diversidad de posturas frente a una misma situación o proceso histórico (85). Los resultados obtenidos al respecto muestran que, si bien no resulta suficiente explicitar las posturas diversas —en los textos que se leen o en la enunciación del maestro— para que los niños las reconozcan, el despliegue de un trabajo didáctico específico (86) ha posibilitado la aproximación de los alumnos a esta diferenciación: a medida que avanzan en la comprensión del entramado de factores que explican la caída demográfica, van accediendo a la distinción de posiciones producidas desde el conocimiento histórico al respecto. Esta diferenciación entre enfoques explicativos contribuye, por su parte, a profundizar la trama causal de la situación en estudio que los alumnos vienen reconstruyendo (87).

Volviendo al tratamiento del pasado reciente, si bien se impone la necesidad de una indagación didáctica que permita construir conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de dicha problemática en particular, estos resultados permiten pensar en la posibilidad de un abordaje del pasado reciente que dé cuenta de su complejidad —en términos de la multicausalidad y la pluralidad de voces que se expresan en relatos diversos de ese pasado— desde los últimos años de la escolaridad primaria.

La circulación de voces sobre el pasado reciente en la escuela: los límites de la polifonía

Existen dilemas casi siempre presentes en todos aquellos que, de alguna manera, se pronuncian por un enfoque atento a la pluralidad de voces y sentidos que habita la memoria

sobre el pasado reciente: ¿cómo conciliar una enseñanza polifónica con la existencia de relatos y significaciones encontradas y, más aún, excluyentes? ¿Todas las voces y todos los enunciados pueden circular por el espacio público del aula? ¿Deben tener legitimidad en la escuela aquellas voces reivindicativas de crímenes que la Justicia nacional e internacional juzgó como de "lesa humanidad"?

Definitivamente, no. El Estado argentino, a través de su sistema de justicia, probó la existencia de los crímenes de la última dictadura militar y falló en consecuencia. Ratificó, a su vez, numerosos pactos internacionales que lo comprometen ante las víctimas y sus seres queridos, ante la sociedad argentina y el mundo entero a perseguir penalmente a los responsables y a llevar adelante políticas públicas de defensa, respeto y promoción de los derechos humanos. Y la escuela tiene, entre otras cosas, la responsabilidad de transmitir y divulgar estos enunciados públicos. Al respecto, Siede sostiene:

La enseñanza escolar, en tanto "espacio público de construcción de lo público" (Cullen, 1997), ha de comunicar los enunciados del Estado argentino y requerir su inclusión en los argumentos que construyan los estudiantes. (…) Entre tales enunciados, la jurisprudencia merece una atención especial. Los fallos judiciales fijan posición acerca de cómo interpretar cada caso desde los principios normativos que dan sustento al Estado de derecho (…). Esto no impide futuros debates históricos, pero restablece un límite a las discusiones que se pueden desarrollar en el espacio del aula, pues algunas opiniones que relativizan las violaciones a los derechos humanos o reniegan de la existencia de hechos ya probados judicialmente resultan manifiestamente infundadas. En consecuencia, algunos enunciados públicos funcionan como límite al disenso admisible en la institución escolar de estos temas, a la vez que dan sustento a las intervenciones de los docentes, pues ellos son también agentes públicos, representantes del Estado de derecho ante las jóvenes generaciones. Aquí la enseñanza tiene un soporte claro de legitimidad, que la aparta de la mera opinión y funciona como criterio de amplitud para aceptar disensos. (Siede, 2007: 126 y 127).

No se trata de clausurar debates ni de imponer sentidos unívocos desde prescripciones morales. Es esperable —y aún deseable— que sean muchas y diversas las valoraciones políticas de cada fragmento del pasado que aquí nos ocupa. Pero la ley emanada del Estado de derecho funciona como límite de lo admisible; y el crimen no lo es.

En su análisis sobre las condiciones de construcción de una memoria social, Hugo Vezzetti señala la exigencia de ciertos "núcleos duros de consenso". Reconoce, también, ciertos límites respecto de los relatos susceptibles de ser reconocidos y debatidos. Y señala que, en el cruce entre memoria e historia, hay dos dimensiones que interesa destacar. Por una

parte, la dimensión intelectual de la memoria, ligada a la voluntad de conocimiento: se propone menos repudiar o denunciar, que entender. ¿Por qué fue así y no de otro modo? ¿Qué componentes moldearon un escenario en el que lo que pasó fuera posible, admisible?

Por otra parte, existe una dimensión ética que convierte a ese conocimiento en interrogantes que se vuelven sobre la propia sociedad, sobre el propio sujeto o grupo involucrados. Dicho en otras palabras, ¿qué valores, ideas, presupuestos o conductas de cada sujeto abonaron aquel escenario? ¿Cuál o cuáles de ellos son desechables de aquí en más por las implicancias que acarrean? ¿Cuál o cuáles, deseables? En esa dimensión ética, concluye Vezzetti, se configura el compromiso de la memoria con las tareas y con las responsabilidades del presente.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz (2005): “Las potencialidades de la Historia Oral en la enseñanza: ¿qué aprenden los alumnos en el trabajo con los testimonios?”, Clío & Asociados. La Historia enseñada (Universidad Nacional del Litoral), núm. 9-10.

— Vera CARNOVALE, y Alina LARRAMENDY (2001): Una experiencia de Historia Oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: GCBA, Secretaría de Educación. (También disponible en http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/aportes/areas/sociales/.Consulta: 07-02-10).

— Patricia BAVARESCO, Karina BENCHIMOL, Alina LARRAMENDY y Delia LERNER (2008): “Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase”, Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares. Universidad Nacional de San Martín. (Disponible en CD).

— Delia LERNER, Patricia BAVARESCO, Karina BENCHIMOL, Alina LARRAMENDY y Ayelén OLGUÍN (2009): “Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura”, Reseñas de enseñanza de la Historia (Córdoba), APEHUN, núm. 7.

CARNOVALE, Vera (2007): “Aportes y problemas de los testimonios en la reconstrucción del pasado reciente en Argentina”, en Marina FRANCO y Florencia LEVÍN (comps.): Historia Reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós.

— (2010): Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria [en línea]. Disponible en http://www.riehr.com.ar. (Consulta 1/2/ 2010).

CARRETERO, Mario (2007): Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós (1.º ed.).

— y M. BONELLI (2006): “Recomponer la memoria, pensar el conflicto”, Cuadernos de Pedagogía (Barcelona), 362, noviembre, pp. 70-72.

— Alberto ROSA y Fernanda GONZÁLEZ (comps.) (2006): Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós Educador (1.º ed.).

CULLEN, Carlos (1997): Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, Inés y Ana PEREYRA (2006): “Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina”, en Mario CARRETERO, Alberto ROSA y Fernanda GONZÁLEZ (comps.): Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós Educador (1.º ed.).

GARRIGA, María Cristina, Valeria MORRAS y Viviana PAPPIER (2008): “La reconstrucción del pasado reciente en la escuela”, ponencia del Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas: Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares. Universidad Nacional de San Martín. (Disponible en CD).

GRUPO VALLADOLID (1994): La comprensión de la historia por los adolescentes. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Valladolid.

JELÍN, Elizabeth (2002): Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.

— y Federico LORENZ (comps.) (2004): Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI.

LAUTIER, Nicole (1997): À la rencontre de l’ histoire. Paris. Presses Universitaires du Septentrion.

LORENZ, Federico (2006): “El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria”, en Mario CARRETERO, Alberto ROSA y Fernanda GONZÁLEZ (comps.): Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós Educador (1.º ed.).

MEMORIA ABIERTA (2010): El pasado reciente en Argentina (1955-2005). Buenos Aires: Mímeo.

PODER EJECUTIVO NACIONAL (1983): Documento final de la Junta Militar sobre la guerra contra la subversión y el terrorismo.

ROSA RIVERO, Alberto (2004): "Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía", en Mario CARRETERO y James F. VOSS(comps.): Aprender y pensar la historia. Buenos Aires: Amorrortu. (Colección Agenda Educativa).

SIEDE, Isabelino (2007): La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de educación.

VEZZETTI, Hugo (2003): Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Anexo: Materiales para trabajar en las aulas

En los últimos años, se han producido diversos materiales educativos para abordar el pasado reciente en el aula. A continuación, recomendamos algunos de ellos, en especial aquellos que, elaborados por especialistas en la materia desde diversas instancias del movimiento de derechos humanos, permiten el desarrollo de enfoques como el aquí propuesto.

a) Materiales educativos de Memoria Abierta

Memoria Abierta es una alianza de organizaciones de derechos humanos reunidas con el objetivo de impulsar políticas de memoria sobre el terrorismo estatal y la violencia política en la Argentina. Para aportar a la construcción de la memoria social sobre aquel período, se recopilan, preservan y ponen al acceso del público documentos de diversa naturaleza (88). Al mismo tiempo, con el fin de contribuir a consolidar una cultura política democrática y prevenir toda forma de autoritarismo en las nuevas generaciones, esta institución emprende diversas tareas de difusión, entre las que se encuentra la producción de materiales educativos, de los que destacamos dos.

La Colección de CD "De Memoria". Testimonio, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado en Argentina.

Esta colección está integrada por tres volúmenes que, en conjunto, abarcan los años que precedieron al golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, el período del terrorismo estatal y los años de la reapertura democrática. Cada volumen consta de varios capítulos organizados a partir de criterios temáticos y cronológicos en los que se abordan acontecimientos, fenómenos y debates específicos del período. En cada capítulo, hay una selección de fuentes de diversa índole: testimonios orales, fotos, documentos de Estado, notas periodísticas,

audios de época, etc. Al mismo tiempo, se presentan textos explicativos de los principales acontecimientos y fenómenos que signaron el contexto histórico abordado, un glosario de nombres, términos y expresiones específicas, y una línea de tiempo.

El volumen 1 de la Colección “La primavera de los pueblos. La movilización política y social de los tempranos setenta” analiza el período que va desde fines de la década del cincuenta hasta mediados de la del setenta, aproximadamente.

El volumen 2 de la Colección “24 de marzo de 1976: el golpe y el terrorismo de Estado” examina el período que va desde los momentos inmediatamente anteriores al golpe de Estado hasta comienzos de la década de 1980, aproximadamente.

El volumen 3 de la Colección “El ‘83: la transición democrática y el camino hacia la Justicia” aborda el período que va de la reapertura democrática y que, en cierta medida, se prolonga hasta la actualidad.

Otro material complementario al anterior lo constituye el libro El pasado reciente en Argentina: 1955-2005.

Es este un libro de trabajo organizado en tres secciones: una sección narrativa; una compuesta por fotos y documentos de época y, finalmente, una de orientaciones generales para el trabajo en el aula, y propuestas de recorridos temáticos y de abordaje de fuentes en el aula.

La sección narrativa, compuesta por tres capítulos y un anexo, abarca, en conjunto, los años que van desde los tempranos sesenta hasta la actualidad. Los tres capítulos constituyen un relato de la historia de la violencia política en la Argentina, el terrorismo de Estado y las acciones de la Justicia. En cada capítulo, hay numerosos fragmentos de testimonios y de textos de estudiosos del período, acompañados por sugerencias para ser analizados en el aula. El anexo de esta sección consta de una descripción analítica de las diversas memorias sobre el pasado reciente que han circulado —y circulan— en el espacio social. Cierra el anexo un Glosario y una breve cronología explicativa sobre la alternancia entre gobiernos civiles y militares desde 1930 hasta 1983.

La segunda sección, compuesta de fuentes representativas de la época, está diseñada especialmente para ser trabajada en el aula. Cada foto y cada documento ocupan una hoja troquelada de modo tal que el docente pueda extraerla, fotocopiarla y repartirla entre los alumnos. Cada una de estas fuentes está acompañada, además, por una breve descripción explicativa.

La tercera sección es complementaria de la anterior: está compuesta por orientaciones generales y propuestas de recorridos temáticos para analizar aquellas fuentes con los alumnos.

Cada uno de estos dos materiales educativos de Memoria Abierta permiten no solo abordar procesos y acontecimientos históricos desde diversas perspectivas y recursos; ofrecen, además, la posibilidad de centrarse en distintas dimensiones de la experiencia del pasado.

b) Materiales y actividades de la Comisión Provincial por la Memoria

Desde hace diez años, la Comisión Provincial por la Memoria —creada por una ley de la provincia de Buenos Aires y compuesta por diferentes referentes de los organismos de derechos humanos, sociales, religiosos y políticos— viene desarrollando un intenso trabajo en pos de la construcción de la memoria colectiva. Una de las áreas creadas fue la de Investigación y Enseñanza, donde comenzaron a programarse actividades vinculadas con la formación docente y la promoción de la investigación académica en torno al pasado reciente (89). La producción de materiales destinada a profesores del nivel medio fue un aporte brindado por distintos especialistas de la Universidad Nacional de La Plata, que elaboraron textos orientados a paliar la distancia entre la producción académica y la escuela.

La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y presente. Propuestas para trabajar en el aula

Es un libro tributario de la experiencia desarrollada durante estos años tanto en la formación docente y en la producción de materiales como en la puesta en marcha del programa "Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro", dirigido a las escuelas medias. La historia del pasado reciente que se despliega en las páginas de este libro no remite solo a conocer los hechos ocurridos, sino también, a indagar en torno a los significados que se han construido a lo largo de estos años sobre lo sucedido. Al inicio, se realiza una descripción de los grandes rasgos que caracterizaron a la última dictadura militar; en particular, la cuestión del terrorismo de Estado y los derechos humanos. En la segunda parte, se abordan los procesos de elaboración de la experiencia dictatorial, poniendo el énfasis en los caminos para la construcción de una verdad sobre lo sucedido, sobre todo el rol jugado por la Justicia. Se analiza allí también cómo desde la literatura, el cine y los medios de comunicación se fueron construyendo diferentes relatos sobre lo ocurrido.

Acompañan el relato documentos de cada momento y propuestas para trabajar en el aula. Se intenta, así, ofrecer a los docentes diferentes recursos para abordar las temáticas que

consideramos relevantes para comprender la última dictadura y su relación ineludible con las memorias que de su significación emergen. Las actividades están orientadas en tres sentidos. En primer lugar, proponen algunos ejes para analizar fuentes. En segundo lugar, sugieren líneas de trabajo para introducir a los estudiantes en la investigación de la historia próxima, vinculada con su comunidad. Finalmente, promueven la reflexión en torno a la relación pasado-presente para distinguir las rupturas y continuidades.

Paralelamente a la producción de materiales educativos, la Comisión Provincial por la Memoria lleva adelante desde el año 2002, un programa que tiene como objetivo promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias bonaerenses. Este programa, "Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro", se plantea el abordaje de la historia reciente en la escuela con una premisa básica: que sean los alumnos los que se apropien significativamente de las experiencias pasadas.

73. Agradezco personalmente a Beatriz Aisenberg por su apoyo en la escritura de este artículo.

74. Para un análisis sobre los contextos y sujetos de enunciación de estas memorias, ver: Carnovale, Vera: "Memorias, espacio público y Estado: la construcción del Museo de la Memoria" [en línea]. Disponible en http://www.riehr.com.ar/archivos/Investigacion/Carnovale%20-%20Museo%20de%20la%20ESMA.pdf. [Consulta 1 de febrero de 2010].

75. "En países como la Argentina, Chile, Uruguay y Brasil —dice Carretero, 2007, 'en diálogo' con otros autores— el Estado abandonó, en este sentido, su función educativa, demostrando su impotencia para 'orientar políticas de memoria en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario' (Jelín y Lorenz, 2004) y, si bien se produjeron una adhesión formal al respeto de los derechos humanos y una condena a los regímenes de facto, el tratamiento de estos temas quedó librado a los docentes y las instituciones (veáse también Carretero y Borrelli, 2006 y 2007). En consecuencia, el espacio educativo se vio enfrentado desde entonces con el dilema de qué y cómo incorporar el pasado reciente en el currículo (Jelín y Lorenz, 2004, Ibíd.) y la escuela se erigió en 'escenario privilegiado' por distintos 'emprendedores de la memoria' (Jelín, 2002), que trasladaron a ella un mandato de memoria que traducía a su vez una exigencia política". (Carretero, 2007, 185-188)

76. En este sentido, Carretero (2007) señala que la complejidad de la introducción de la historia reciente en la escuela (no solo en el caso argentino, sino también, en aquellos otros en que el Estado se constituyó en agente de una violencia feroz ejercida sistemáti-

camente dentro de las fronteras nacionales) se vincula justamente con su carácter fuertemente disruptivo respecto de los principios fundacionales de la escuela y de las bases de su legitimidad como institución social ligados a la construcción de una identidad nacional en la que el conflicto parece no tener lugar. Y en este proceso, la historia escolar ocupa un lugar central.

77. No se trata aquí de desestimar la pertinencia de la comunicación de los crímenes cometidos ni menos aún, la de una condena que, tras los procesos jurídicos que han tenido lugar desde 1983 en la Argentina y en el exterior (volveremos sobre esto más adelante), es mucho más que moral. Nuestra intervención se orienta, más bien, hacia una preocupación que, una vez más, incluye y excede la escuela: la expansión en distintos espacios sociales de una memoria políticamente correcta, ¿garantiza per se la transmisión y la apropiación de valores que aporten a la construcción de una cultura política tan atenta como respetuosa de los derechos humanos (ya sean estos políticos, sociales, económicos o culturales)? No es en vano señalar que, al tiempo que son muchos los grupos o sujetos que parecieran adscribir a enunciados políticamente correctos respecto de ese pasado, esa misma adscripción de cara al presente parece, por lo menos epitelial toda vez que, ante cualquier amenaza real o imaginaria, cede terreno para dar paso a la también por muchos festejada afirmación —que es en rigor una demanda— de que "el que mata, tiene que morir".

78. Sobre la significatividad de los testimonios para los alumnos y su relación con la construcción de conceptos, ver: Aisenberg, 2005; Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001.

79. Para un análisis sobre los riesgos de un uso acrítico de los testimonios en el marco de la enseñanza del pasado reciente, ver Carretero (2007) y Siede (2007).

80. Para un análisis sobre los alcances y límites del uso de testimonios en la investigación y reconstrucción del pasado reciente, ver Carnovale (2007).

81. Actualmente, hay una importante producción de materiales destinados a la enseñanza del pasado reciente y que difunden las interpretaciones provenientes del campo disciplinar. El fragmento citado corresponde al libro El pasado reciente en Argentina (1955-2005), recomendado en el apartado "Materiales para trabajar en las aulas".

82. Proyecto UBACyT F085 Enseñar a leer en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales: la formación de estudiantes autónomos, codirigido por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg. El subequipo dedicado a Historia está integrado, además, por: M. Torres, K. Benchimol, A. Larramendy, L. Cohen, A. Carabajal y A. Olguín, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Los resultados que aquí se presentan

corresponden a los análisis de un trabajo de campo desarrollado entre 2005 y 2007 en cuatro instituciones: en tres escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires (un 6.º grado de una escuela pública y dos 7.º grados de escuelas de gestión privada) y en el 9.º año del Patronato de la Infancia de Benavídez, provincia de Buenos Aires.

83. "La posibilidad que tuvieron los alumnos de 'meterse en la piel de los sujetos y en el mundo del texto' (poco frecuente en la enseñanza de la historia) guarda relación con las condiciones didácticas. Las situaciones que articulan lectura personal, lectura compartida y discusión sobre lo leído son potentes para la construcción del conocimiento histórico. Sostenerlas a lo largo de varias clases es central para brindar a los alumnos oportunidades de reconsiderar los mismos contenidos en diferentes momentos de la elaboración del conocimiento, para lograr que todos los chicos puedan involucrarse en el tema, avanzar en sus interpretaciones, imaginar el mundo representado en el texto, formular preguntas genuinas acerca del tema. Conversar sobre lo que se está leyendo o se ha leído parece ser una condición fundamental para que los alumnos tomen conciencia de lo que van comprendiendo, para que puedan construir juntos nuevas relaciones, para que elaboren nuevos sentidos vinculados con la problemática histórica que están estudiando. La presencia del texto y la posibilidad de regresar a él con diferentes propósitos parece esencial para focalizar la discusión en cuestiones pertinentes para el aprendizaje del contenido en juego y, en general, para el aprendizaje de la Historia". (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Lerner, 2008). Para profundizar sobre este tema, ver el artículo de Beatriz Aisenberg en este mismo volumen, capítulo 2.

84. Según esta concepción, por otra parte, solo podría accederse a una explicación causal compleja a determinado nivel de desarrollo, dependiente más de parámetros evolutivos que de la enseñanza.

85. La enseñanza usual de la historia no suele abordar esta cuestión, aun cuando la multiperspectividad es un postulado ampliamente sostenido desde la didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, los textos escolares no suelen presentar, en general, marcas que permitan al alumno-lector desentrañar aspectos relativos a la naturaleza del conocimiento histórico, como por ejemplo, la procedencia del conocimiento que se comunica mediante el citado de fuentes o de la bibliografía (característica particularmente acentuada en los textos destinados a la escolaridad primaria).

86. Entre las condiciones didácticas vinculadas a los avances de los alumnos en el reconocimiento de posturas explicativas diferentes, cabe destacar —en el marco de las condiciones enunciadas en la nota 9— la interacción en el aula con varios textos con perspectivas

diversas sobre la misma temática y una intensa intervención del docente. Para profundizar en esta cuestión, ver Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009. Ver también el artículo de Beatriz Aisenberg en este mismo volumen.

87. Estos resultados remiten a un análisis en proceso en el que queda pendiente profundizar, entre otras cuestiones, el modo en que los alumnos conciben la existencia de diferentes posturas en la explicación histórica: algunos niños parecen pensar en la diferencia en términos de complementariedad (una explicación especifica y/o completa a la otra); otros parecen hacerlo con la idea de franca oposición. Atraviesa también esta cuestión el problema de la verdad en Historia. (Aisenberg, Lerner, Bavaresco, Benchimol, Larramendy y Olguín, 2009).

88. Disponibles en http://www.memoriaabierta.org.ar/.

89. Disponible en http://www.comisionporlamemoria.org/index.php.

CAPÍTULO 9

Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Isabelino A. Siede

¿Cómo diseñar una propuesta de enseñanza de Ciencias Sociales? ¿Cómo organizar una clase o un recorrido de clases sobre un mismo contenido? No se trata de preguntas retóricas, sino de preocupaciones prácticas de quien pretende enseñar, que interpelan la teoría didáctica en busca de respuestas. La instancia de planificación, el pasaje del diseño curricular a una propuesta de enseñanza, es el primer momento en el que las orientaciones didácticas necesitan articularse en una trama específica y propositiva.

Organizar los contenidos para la enseñanza es un desafío de envergadura, que adquiere ribetes particulares en el área de Ciencias Sociales. Lo saben los estudiantes del profesorado cuando, en la formación docente, llega un momento en que inician sus prácticas de enseñanza. Con ellas, se ponen en juego sus representaciones e ideas prácticas sobre cómo organizar la clase. Estas nociones provienen de lo que el profesorado les ha brindado, pero se imbrican en una larga formación que atraviesa todo su recorrido como alumnos:

¿Cuál es el punto de partida desde el que inician su formación didáctica estos futur@s maestr@s? Sin duda, el punto de partida es su experiencia anterior como alumn@s de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. A lo largo de su larga vida estudiantil, reciben experiencias de todo tipo que se van sedimentando en su pensamiento hasta crearles una imagen, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de aprenderlos, etc. (...) Van constituyendo lo que podemos denominar su pensamiento y su competencia como futuros profesores y profesoras (Pagés Blanch, 1999: 164).

De este modo, los criterios y las recomendaciones didácticas que reciben en su formación profesional se articulan con una experiencia más extensa a la que esos criterios interpelan y por la cual también ellos son procesados y modificados. En el pasaje de estudiante a docente, hay expectativas de renovación, pero el oficio de estudiante ha dejado más enseñanzas de las que, a veces, reconoce el novel docente (90). De modo que, puesto a pensar en una clase de Ciencias Sociales, es bastante probable que se parezca mucho a las que recibió cuando habitaba los pupitres y de las cuales tenía intención de diferenciarse.

No alcanza la rebeldía ni la reforma por decreto. La renovación de la enseñanza es más difícil de lo que, a veces, suponemos. Más allá de cortar lo sano y devastar las tradiciones

prácticas sin reemplazarlas por otras mejores, los intentos de reforma educativa de las últimas décadas dejan el sabor amargo de que la enseñanza mejora poco. Persisten modelos de aprendizaje denostados en el discurso pedagógico, pero útiles para resolver las vicisitudes del aula; y perduran concepciones del conocimiento que la ciencia ha dejado atrás, pero se resisten a abandonar las aulas de la escuela primaria.

Históricamente en educación hemos tenido el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta, en la que los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por el profesor (Zuleta Araújo, 2005: 117).

Enseñar Ciencias Sociales ha sido, frecuentemente, ofrecer respuestas a preguntas que nadie se ha formulado, acumular datos que no ofrecen solución a ningún problema, ofrecer un conocimiento masticado por dientes ajenos y poco útil para saciar un apetito que no han manifestado los alumnos. En el reino de las respuestas a preguntas no dichas, a estas solo les queda la función de indagar lo que no se escuchó desde el fondo, pedir la repetición de una explicación o averiguar la fecha de la próxima prueba. Las preguntas curiosas, las que generan ansiedad por la respuesta, las que fruncen el ceño de quien está razonando, las que provocan aleteos de opiniones dispares y tomas de posición discordantes, esas son poco frecuentes. Los días de escuela parecen esterilizar, paralizar y excluir del aula buena parte de las expectativas que traían los chicos al ingresar. No es una novedad, y lo planteaba John Dewey en su obra fundamental:

Nadie ha explicado aún por qué los niños están tan llenos de preguntas fuera de la escuela (de tal modo que llegan a abrumar a las personas mayores si reciben algún estímulo) y su sorprendente ausencia de curiosidad sobre las materias de las lecciones escolares (Dewey, 1982: 170).

Varias décadas más tarde, nos preocupa la misma cuestión. No se trata de culpabilizarnos, sino de reconocer que nos gustaría ofrecer una enseñanza mejor, una propuesta más atractiva y movilizadora, como la que se encuentra en la enseñanza renovada de otras áreas, pero que aún es poco frecuente en las horas de Ciencias Sociales. En este artículo, trataremos de plantear los rasgos constitutivos de un enfoque problematizador, a partir de considerar algunas características de las Ciencias Sociales, revisar alternativas de organización de la enseñanza y evaluar las potencialidades de los problemas y las preguntas en la enseñanza del área.

Dime qué preguntas y te diré qué encontrarás

Usualmente, cuando se consulta a los futuros docentes de nivel primario cómo piensan abordar un contenido, la respuesta más frecuente es la siguiente: "Empiezo por preguntarles sobre el tema, para indagar sus conocimientos previos". La frase resuena como una novedad mayúscula, como un avance de la didáctica, que permite a los docentes (y aspirantes a serlo) sentirse innovadores y hasta, quizá, provocadores. Ahora bien, si nos remontamos a más de un siglo atrás, en un intento arqueológico de reconstruir las recomendaciones didácticas de los primeros formadores de formadores, no hallamos posiciones muy distantes de esta. El emblemático José María Torres, prestigioso director de la Escuela Normal de Paraná, publicó en 1888 su curso de pedagogía, donde recomendaba iniciar las clases con lo que llamaba "preguntas preliminares":

El objeto de esta clase de preguntas es indagar las ideas que el discípulo tiene sobre el asunto de la lección que se le va á dar, ó sobre algo que estrechamente se relacione con el mismo asunto. Lo que por la lección se le ha de enseñar debe agregarse á lo que él sabe ya, y no podrá el maestro hallar el punto en que debe comenzar la lección, sino sondeando la mente del niño por medio de las preguntas preliminares con que le predispone para la adquisición de otros conocimientos. Si el maestro comprende el objeto de este ejercicio preparatorio, no necesitará reglas para dirigirlo; y en verdad que solo hay esta general: averiguar todos los puntos débiles del conocimiento del discípulo, preguntándole hasta que exprese las ideas que tenga sobre el asunto, por pocas que sean (Torres, 1888: 130) (91).

En la experiencia de Torres, las ideas de los alumnos son el punto de partida para recibir nuevas enseñanzas, que necesariamente llenarán los "puntos débiles" del saber previo. En esta concepción, la función básica de las preguntas es despejar la mente de los estudiantes y despertar su atención sobre el objeto de conocimiento que se les ofrecerá en enseñanza:

Por las preguntas preliminares, el maestro debe ganarse la atención del niño, para la enseñanza venidera; pues esto es evidentemente necesario, para que la reciba. En verdad que no es hábil el maestro que puede dar instrucción solamente á niños que tienen capacidad y aplicación para recibirla, sino más bien el que predispone para adquirirla á los lerdos é indiferentes. El maestro debe estimular en sus discípulos el deseo de saber, antes de exigirles los esfuerzos necesarios para aprender. Es tan inútil, y aun, podemos decir, dañoso, compeler á un niño indolente á que aprenda, como obligarle á que se alimente, cuando no tiene apetito. El maestro debe proveer al apetito y al alimento de las inteligencias que diri-

ge; y podrá hacer todo esto, si sabe preparar á sus discípulos para recibir las lecciones, y si las da con método racional y agradablemente (Torres, 1888: 130-131).

De este modo, la indagación de saberes previos busca estimular el apetito intelectual, motivar a los alumnos para despertar una inquietud y garantizar un aprendizaje agradable. El maestro estimula, provee, alimenta, dirige, prepara y exige. Se observa en los verbos la centralidad del enseñante y su preocupación por atraer las mentes infantiles hacia el conocimiento que deben recibir.

Los consejos de Torres se asemejan mucho a una versión de los conocimientos previos, extendida entre docentes y publicitada por cierta bibliografía ecléctica, que reúne aportes de Piaget, Vigotski, Bruner, Ausubel y otros autores, como si no hubiera entre ellos diferencias significativas, desconociendo investigaciones aún abiertas sobre el conocimiento social. De allí procede un mandato más o menos sutil de comenzar una clase preguntando qué saben los alumnos sobre el tema, achatando y licuando un problema epistemológico más complejo.

Beatriz Aisenberg, quien ha trabajado arduamente por comprender las implicancias didácticas de los conocimientos previos en la enseñanza de las Ciencias Sociales, aportaba aproximaciones fundamentales hace unos años:

El marco asimilador para significar los contenidos del área de estudios sociales está constituido por un conjunto de teorías y nociones sobre el mundo social, que los niños construyeron en su propia historia de interacciones sociales. […] Los niños, para conocer los objetos del mundo social, realizan construcciones propias y originales. No reciben pasivamente la información de los adultos sobre los distintos aspectos del mundo social, sino que realizan un trabajo intelectual ligado a sus propias interacciones sociales. Se plantean interrogantes y formulan hipótesis originales acerca de los objetos con los cuales interactúan (Aisenberg, 1994: 141).

Los conocimientos previos son un marco de referencia que se nutre de la experiencia social personal, los discursos y las valoraciones ideológicas, las representaciones, las elaboraciones subjetivas y el discurrir del propio pensamiento. Desde allí, cada sujeto da sentido a toda nueva información, a veces la deforma para que quepa en los parámetros de lo ya sabido, de sus juicios de valor y de sus creencias. De alguna manera, este proceso nos advierte sobre cierto carácter conservador del conocimiento, que se resiste a ceder sus certezas y, en muchas ocasiones, busca la manera de perpetuarse tal como es. Desde otra perspectiva, lo advertía Bachelard al revisar los fundamentos del avance de la ciencia:

Cuando se investigan las condiciones psicológicas del progreso de la ciencia, se llega muy pronto a la convicción de que hay que plantear el problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. [...] Se conoce en contra de un conocimiento anterior (Bachelard, 1999: 15).

Preguntar simplemente "¿Qué saben ustedes sobre la Revolución de Mayo?" en los primeros minutos de la clase puede servir para relevar alguna información y traer el recuerdo de lo estudiado el año anterior. Pero los conocimientos previos son bastante más que información y recuerdo. Que los alumnos repitan fechas, nombres y acontecimientos, que recuerden algún acto escolar o alguna imagen del libro de texto no necesariamente nos muestra lo que entienden por revolución, las explicaciones que dan a un proceso largo y complejo como fue la emancipación americana. Nuestra preocupación didáctica es entrar en diálogo con una trama de pensamientos, valoraciones y representaciones que no son directamente observables. La información que ofrezcamos es un ingrediente que será procesado de modo diverso según las categorías de análisis que se utilicen, los afectos que se conmuevan y las lógicas que predominen: con la misma harina, se cuecen distintos panes. De este modo, la información cobra sentido en la relación que establece con las preguntas y los problemas para la cual es utilizada. Solo un problema puede invocar un uso de lo ya sabido para afrontar lo nuevo y una búsqueda intelectual de aquello que no podíamos resolver inicialmente. Bachelard advertía sobre el carácter movilizador de las preguntas en el proceso de conocer:

Lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse. [...] Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye (Bachelard, 1999: 16).

Ahora bien, ¿qué clase de preguntas permite esto? Tanto la investigación científica como la práctica de la enseñanza muestran lo difícil que es formular buenas preguntas. Basándose en la experiencia socrática, Hans-Georg Gadamer afirma que

[...] contrariamente a la opinión dominante, preguntar es más difícil que contestar. [...] El planteamiento de una pregunta implica la apertura, pero también su limitación. Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta. [...] En su condición de pregunta muestra una aparente apertura y susceptibilidad de decisión; pero cuando lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se

mantienen en pie, no se llega realmente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decidir (Gadamer, 1994: 439-441).

La función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan. Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otros. De algún modo, una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta. Ese es el sentido de preguntar y esas son preguntas con sentido tanto en la producción de conocimientos como en la enseñanza.

El conocimiento social en el aula

Las preguntas adoptan formas y modalidades específicas en cada área del saber y en cada disciplina en particular. ¿Qué cualidades del conocimiento social deberíamos tener en cuenta para formular preguntas con sentido? Si todos los campos de la enseñanza enfrentan dificultades en las sucesivas traducciones del saber erudito al diseño curricular y de este al aula, el área que nos ocupa ofrece algunos problemas particulares que podemos considerar.

En primer lugar, su objeto de estudio es infinito: la "realidad social". Nada de lo humano le es ajeno, y todo lo que la humanidad es y ha sido forma parte de sus indagaciones. La función de las Ciencias Sociales en la escuela es, principalmente, desnaturalizar las representaciones de la realidad social, rigidizadas a través de las experiencias sociales necesariamente acotadas de cada estudiante. Y esto supone ampliar esa experiencia social, ofreciendo en la escuela un plus de experiencia que no brinda el entorno social inmediato. Al mismo tiempo, las Ciencias Sociales ofrecen herramientas para analizar los discursos propios y ajenos sobre la realidad social. Solo desde esta perspectiva cobra sentido introducir a los alumnos en las disciplinas que estudian la realidad social, que no se abordan de modo acabado en el nivel primario, sino en un escalón ascendente hacia los niveles superiores.

Las pretensiones descriptas contrastan tristemente con los rasgos recurrentes del currículum residual de algunas escuelas (92): se ven frecuentemente los mismos temas, atados al libro de texto, acotados a la agenda historiográfica clásica y a una geografía excesivamente enumerativa. Nos pesa reconocer que las Ciencias Sociales escolares suelen abrir poco las

ventanas del mundo y, teniendo por delante un objeto de estudio infinito y apasionante, lo reducen a migajas de conocimiento. Es cierto que los tiempos y las condiciones de la enseñanza requieren acotar el objeto, pero ¿cómo hacerlo sin empobrecerlo? ¿Cómo encarar una enseñanza que despierte la tentación de seguir aprendiendo, en lugar de apagar las llamas de la curiosidad?

Esa pregunta nos anticipa el segundo rasgo del área que debemos tener en cuenta: el objeto de estudio es complejo y no permite aislar variables. La complejidad del mundo social está presente en cada uno de sus momentos, de sus espacios, de sus protagonistas, donde la humanidad entera se recrea. Cada hecho o proceso social puede abordarse desde diferentes dimensiones: social, cultural, económica, tecnológica, política. Aun cuando prioricemos una de ellas o seleccionemos los datos que consideramos más relevantes, las otras dimensiones están allí presentes y no podemos desconocerlas, porque eso supondría perder la complejidad. Obviamente, hemos de seleccionar temas para la enseñanza, pero ¿cómo hacerlo conservando la riqueza de lo social? ¿Cómo encarar una enseñanza que aproxime a los alumnos a los temas de estudio, pero les advierta que siempre queda algo más complejo para seguir profundizando?

El tercer rasgo para considerar es que la realidad social es objeto de estudio de diferentes disciplinas. La Historia, la Geografía, la Antropología, la Sociología o la Economía a veces se pueden abordar por separado, y conviene hacerlo, a veces se pueden articular entre sí, y conviene hacerlo. En cualquier caso, hay que tomar una decisión que no implique desmerecer a unas en beneficio de las otras, atrapar la singularidad de alguna disciplina en una mezcla difusa, escoger una y desdeñar otras, etc. En el ámbito académico, las Ciencias Sociales nacieron y crecieron multiplicándose. No faltaron intentos de unificación del campo y es cierto que hay cruces, influencias, cooperaciones y migraciones, pero cada una sigue preservando celosamente su autonomía, sus categorías básicas y metodologías específicas, sus tradiciones de investigación y sus desafíos pendientes. Mientras tanto, la tradición de la escuela primaria argentina es destinar un único espacio curricular (93), en el cual predomina el abordaje de la Historia y la Geografía, que aportaron los primeros contenidos en los inicios del sistema educativo. Ahora bien, ¿cómo articular los aportes de las distintas disciplinas en la enseñanza? ¿Cómo garantizar la presencia de contenidos, enfoques y categorías conceptuales provenientes de distintos ámbitos académicos, sin perder cohesión en la enseñanza?

En cuarto lugar, es menester advertir que las disciplinas sociales son multiparadigmáticas. Es decir, dentro de cada ciencia social, hay diferentes vertientes y programas de investiga-

ción. Un mismo proceso es estudiado e interpretado desde concepciones ideológicas contrastantes, desde supuestos teóricos disímiles y metodologías de investigación no siempre concertables. El escenario de las Ciencias Sociales es un mosaico de diferencias, lo cual enriquece al tiempo que complica su abordaje. La vastedad de variedades, a veces lleva a considerar que toda opinión es válida y cualquiera puede darse por buena, perdiendo de vista que toda disciplina científica requiere rigor epistemológico y argumentativo en sus fundamentaciones. ¿Cómo llevar al aula estas divergencias sin caer en la mera opinión ni en el dogmatismo de imponer la propia?

Finalmente, pero no menos importante, es destacable ver lo que ocurre con los contenidos sociales en el aula: a diferencia de otras disciplinas, tienden a abrirse y a ramificarse. Cualquier tema de las Ciencias Sociales se relaciona con otros y, cuanto más rico e interesante es el abordaje que propone el docente, tanto más lejos lo llevan los alumnos con sus comentarios y reflexiones. Echados a rodar, los contenidos de Ciencias Sociales crecen como una bola de nieve que se nutre de lo que encuentra a su paso. El maestro novato, entusiasmado con las intervenciones de sus alumnos, deja que la bola avance sin contralor y rara vez evita que se estrelle contra el timbre que finaliza la hora, momento en que el conjunto estalla por los aires sin orden ni destino. ¿Cómo organizar los contenidos de enseñanza de modo tal que los alumnos sumen sus aportes pero, al mismo tiempo, no perdamos la posibilidad de orientar el proceso?

Establecer un recorte

¿Cómo organizar los contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales? La didáctica del área no ofrece aún una respuesta consensuada entre los especialistas, aunque se ha propuesto, en los últimos años, la noción de recorte como forma de seleccionar los contenidos para la enseñanza. Esta categoría didáctica se centra en la delimitación de la realidad social, concebida como una trama o un lienzo que no tiene límites y en la que es necesario recortar para profundizar, sin perder complejidad. Gojman y Segal lo plantean en los siguientes términos:

¿En qué sentido utilizamos aquí la palabra recorte? Nos referimos a la acción de separar, de aislar una parcela de la realidad coherente en sí misma, con una racionalidad propia, y a la que uno podría acercarse como si lo hiciera con una lente de aumento (Gojman y Segal, 1998: 83).

Como el retazo de una tela, atravesado por hilos de diferentes direcciones, el recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Se trata de un fragmento susceptible de ser interpretado en sí

mismo y en relación con otros recortes posibles, conservando la complejidad constitutiva del mundo social. Permite la delimitación interna y externa del contenido. Es decir, en primer lugar deja aspectos de lado, renuncia a la totalidad y trata de evitar propuestas-chicle, que se alargan indefinidamente sin ritmo ni horizonte. Como contrapartida, favorece un contrato más claro con los estudiantes, de modo que ellos sepan qué estamos estudiando y alcancen un conocimiento mejor de esa parcela al finalizar el recorrido de enseñanza.

Recortar es, también, admitir que no enseñamos todos los contenidos todo el tiempo, ni repetimos lo mismo todos los años, sino que el retazo que abordamos ahora se relacionará luego con otros recortes en el mismo grado o en grados sucesivos para lograr una mirada de conjunto sobre la sociedad:

Focalizar la mirada en una parcela de la realidad, reconocer los elementos que la conforman, analizar las relaciones que los vinculan entre sí, encontrar las lógicas explicativas de la misma, puede resultar de utilidad para explicar la sociedad en una escala más amplia (Gojman y Segal, 1998: 83).

Ahora bien, ¿y esto, cómo se hace? Gojman y Segal ofrecen un conjunto de cuestiones que, a su modo de ver, intervienen en la definición de un recorte, como trastienda de la propuesta. Aunque no lo afirman, estas variables pueden entenderse como una serie de decisiones que permiten realizar el recorte, en el camino de la prescripción curricular a la enseñanza efectiva del aula. Recorreremos nuevamente sus notas distintivas recreando, en parte, aquella formulación y aportando algunas alternativas surgidas de la práctica y de reflexiones posteriores sobre aquella formulación ya clásica.

En primer lugar, las autoras sostienen que definir un recorte significa adoptar un marco conceptual explicativo. Esto quiere decir que el recorte se inicia cuando un docente analiza y estudia los contenidos propuestos por el diseño curricular. Lejos aún de las urgencias del aula, comienza por abrevar en las disciplinas para establecer qué enfoques se tendrán en cuenta. Decíamos más arriba que hay diferentes vertientes y líneas teóricas de las Ciencias Sociales, y este es el momento de adoptar una de ellas. Frecuentemente, esto significa escoger un autor o un estudio particular en el cual basarse para enseñar. Temas complejos —como la Revolución de Mayo o los procesos de globalización— admiten lecturas disímiles y generan controversia entre los especialistas. Un maestro de escuela no tiene posibilidad de recrear la investigación de base de cada contenido, por lo cual, adoptar un estudio particular le permitirá sentirse seguro en la enseñanza y no yuxtaponer enfoques de modo contradictorio. Del mismo modo, el docente se plantea qué relevancia tiene ese contenido

para su grupo de alumnos, según su contexto y sus necesidades formativas. Recortar es tomar decisiones que no tienen un sustento meramente técnico, sino una fundamentación pedagógica contextualizada y argumentada, con compromiso ético y político. Podría objetarse que esto significa brindar una enseñanza sesgada, y es verdad: en las Ciencias Sociales, lo que no es sesgado es amorfo; lo que no adopta una perspectiva, navega en la ambigüedad. Por el contrario, pararse en un marco conceptual es un rasgo de honestidad intelectual.

En segundo lugar, Gojman y Segal plantean que definir un recorte es pensar en tiempos y espacios acotados. De este modo, recuperan dos coordenadas básicas de las Ciencias Sociales, pero las utilizan para acotar los límites del abordaje. Este es el punto donde la noción de recorte se vuelve más práctica y específica. En lugar de entender la Historia como una sucesión de hechos en el tiempo o la Geografía como una colección de espacios, invitan a utilizar ambas coordenadas para precisar el recorte y profundizar en la lógica interna de un período y de una región específica. Un contenido clásico como la época colonial encubre una vastedad temporal y territorial imposible de atrapar comprensivamente en una propuesta de enseñanza. El período hispánico de América duró más de tres siglos y abarcó casi todo el continente, por lo cual allí no hay recorte alguno. Sí lo hay si hablamos de la Nueva España en la primera mitad del siglo XVI (conquista del Imperio azteca), de Potosí en el siglo XVII o del Río de la Plata en el período tardocolonial (la época del Virreinato). La extensión en el tiempo y en el espacio es discutible, pero debe reunir, al menos, dos condiciones: que tenga sentido en sí mismo y que sea abordable en un tiempo adecuado de enseñanza (94).

Por nuestra parte, entendemos la practicidad de este elemento para formular un recorte, sobre todo, en los contenidos de Historia y de Geografía. Sin embargo, para otros contenidos del área, puede resultar conveniente establecer comparaciones entre diferentes tiempos o espacios. Si abordamos la enseñanza sobre los grupos familiares, podemos circunscribirnos a los habidos en un tiempo y espacio acotados o recorrer configuraciones familiares distantes en ambas dimensiones, centrados en la noción misma de familia y sus transformaciones contextuales (Siede, 1998). Lo mismo ocurre si queremos abordar contenidos, como el barrio o las instituciones sociales. Puede ser útil comparar qué se entiende por barrios en distintas partes del mundo y qué características adoptan en distintas ciudades; indagar sobre las instituciones sociales de distintas épocas y lugares también contribuye a precisar las concepciones existentes sobre cada una de ellas. Se trata de recortes basados en la Sociología, la Antropología o la Economía, o sea, las Ciencias Sociales

menos presentes en el currículum clásico de la escuela primaria. Lo que predomina en este tipo de recortes es el tercer elemento que proponen Gojman y Segal.

Las autoras plantean que definir un recorte ayuda a precisar los conceptos que habrán de enseñarse. Este es el punto en que se ingresa claramente en el terreno de la enseñanza, tras haber estudiado los contenidos desde un marco teórico particular, haber sopesado las necesidades formativas de los alumnos y tras haber establecido una localización precisa en el tiempo y el espacio (con las salvedades planteadas en el párrafo anterior). Se puede plasmar el recorte en una red de contenidos que pueda ser revisada periódicamente, que funcione como guía mental del docente y que, en los grados superiores, también puede ser guía de los chicos. En esta instancia, se define qué categorías y qué explicaciones se pondrán en juego en torno al contenido. Se trata de un aporte sustantivo al avance desde una enseñanza solo fáctica (basada en hechos y personajes) hasta una enseñanza que articule los datos en una explicación más compleja de los procesos sociales. En este caso, cobran relevancia las nociones que utilizaremos para encarar cada contenido. Por ejemplo, a veces, se recorre toda la enseñanza de la Revolución de Mayo sin dedicar un tiempo relevante a discurrir qué se entiende por revolución. Puestos a desbrozar el concepto, también necesitaremos nociones como grupo social, orden social, legalidad, etc. Las Ciencias Sociales trabajan con conceptos, que definen y recrean permanentemente. Parte de la enseñanza es recortar cuáles de ellos utilizaremos y enseñaremos a utilizar en cada propuesta, vinculando los aspectos fácticos y los conceptuales, usando las categorías para dar sentido a los datos (95).

El último ingrediente que mencionan Gojman y Segal es que definir un recorte permite "abrir" una puerta de entrada al tema. Tras las operaciones descriptas previamente, la puerta de entrada suele ser una pregunta para la cual el contenido que ha de enseñarse es una respuesta posible, un problema que los estudiantes pueden encarar con los conocimientos que ya tienen, pero que, al hacerlo, reconocen insuficientes o contradictorios (Torp y Sage; 1998). Como puede observarse, las últimas decisiones de los docentes son las primeras que encontrarán los estudiantes, ya que ellos recibirán en las primeras clases un desafío en forma de pregunta problematizadora, pero esta es una decisión que el docente habrá tomado tras recorrer un camino bastante complejo y preciso de decisiones. Ese camino lo condujo a la definición de un recorte de enseñanza, que se expresa en la pregunta, pero tiene un sustento bastante más extenso de lo que se enuncia en ella.

Ahora bien, si hemos enfatizado el carácter serial de estas decisiones, para sugerir un camino en la planificación, es necesario también relativizar y enriquecer ese proceso. Cada

docente tiene un estilo propio de trabajo, y no siempre (casi nunca) este proceso es tan ordenado y lineal: puede haber diferentes vías por las cuales empezar a elaborar una propuesta. Por otra parte, la sucesión de decisiones no debería hacernos olvidar las articulaciones e implicancias recíprocas que hay entre ellas: las preguntas ayudan a precisar un tiempo y espacio, los contenidos para enseñar vuelven a interpelar el marco explicativo que adoptamos, etc. Hacemos el ejercicio de disecar la toma de decisiones para ponerlo sobre la mesa y entender qué tiene dentro, pero no debemos olvidar que es un proceso vivo, contextualizado y personal.

Herramientas de problematización y conceptualización

Volvamos sobre el último aspecto de la formulación de recortes: la pregunta que funciona como puerta de entrada a la propuesta de enseñanza. En el pensamiento de Gadamer, preguntar es abrir y suspender, porque las opiniones, los juicios y las certezas se vuelven vulnerables:

El sentido del preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la cuestionabilidad de lo que se pregunta. Se trata de ponerlo en suspenso de manera que se equilibren el pro y el contra. El sentido de cualquier pregunta solo se realiza en el paso por esta situación de suspensión, en la que se convierte en pregunta abierta. La verdadera pregunta requiere esta apertura, y cuando falta no es en el fondo más que una pregunta aparente que no tiene sentido real de la pregunta. Algo de esto es lo que ocurre, por ejemplo, en las preguntas pedagógicas, cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente (Gadamer, 1994: 440).

Como se puede ver, Gadamer sospecha de las preguntas que se hacen para esconder una verdad que el docente está convencido de poseer y sólo espera que los alumnos atrapen convenientemente. Esas no son preguntas verdaderas y —podríamos agregar— no son las únicas preguntas pedagógicas posibles. Establecer una pregunta o problema que permanezca abierto durante el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo, una pregunta que movilice y organice el recorrido, que sea susceptible de apropiación por parte de los alumnos, es una invitación a pensar en un fragmento de la realidad social y buscar en las ciencias todas aquellas herramientas conceptuales y procedimentales que ayuden en este proceso.

Organizar la enseñanza a través de recortes permite salir del listado de temas o del tratamiento episódico de los contenidos, a veces circunscripto a las efemérides o a las páginas del manual escolar. En esos casos, la forma misma de abordaje conlleva una fuerte priorización de los aspectos fácticos sobre las categorías explicativas y las Ciencias Sociales de-

vienen en una materia en la cual no hay que pensar, sino solo memorizar. Por el contrario, el conocimiento científico es fruto de la actividad de pensar, de objetar las certezas y explorar las alternativas. Afirma John Dewey: "[…] el pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas, de investigación. Adquirir es siempre secundario e instrumental respecto al acto de inquirir" (1982: 162).

La historia de cada ciencia puede mostrar que un caudal de saberes no se reúnen durante mucho tiempo por simple sumatoria, sino por la permanente apertura a cuestionar todo lo acumulado y a barajar de nuevo aquello que nuevas comprobaciones objetan. De modo semejante, el conocimiento existe en el aula sólo en tanto y en cuanto se sustente argumentalmente y se recree con procedimientos y restricciones derivados del ámbito de la investigación. De lo contrario, puede devenir en saber dogmático, en un archivo de datos o en una mera opinión. El pensamiento crítico siempre está basado en preguntas y en respuestas provisorias: enseñar solo las conclusiones no es enseñar a pensar con criterio.

Los artículos de este libro ofrecen buenas herramientas para formular preguntas en la enseñanza del nivel primario:

- ¿Qué es una nación? ¿Cómo nace y cómo se transforma una nación? ¿Qué es una revolución? ¿Por qué se produce una revolución? ¿Qué efectos tiene una revolución en la vida cotidiana de la gente?
- ¿Por qué la sociedad argentina de fines del siglo XIX acompañó y celebró la llamada campaña al desierto? ¿Qué condiciones había en la sociedad para que la matanza de población indígena se hubiera considerado conveniente, necesaria, indispensable? ¿Qué tipo de relaciones había previamente entre los pueblos indígenas y el resto de la sociedad?
- ¿Qué es el trabajo? ¿Cómo se ha organizado el trabajo de la sociedad en cada modelo económico? ¿Qué trabajos hacen falta para construir una represa? ¿Qué efectos sociales y territoriales tiene la construcción de una represa en la región patagónica?
- ¿Qué actividades económicas caracterizan la vida rural actual? ¿Qué efectos sociales y territoriales tiene la inclusión de nuevas actividades como el turismo? ¿Por qué la coexistencia de actividades, como el turismo y el cultivo de arroz, genera discusiones? ¿Qué actores sociales se oponen y las defienden? ¿Qué papel desempeña el gobierno en esas discusiones y decisiones?
- ¿Por qué la gente migra? ¿Por qué se va de su lugar de origen? ¿Por qué llega a donde llega? ¿Qué factores originan el que mucha gente, al mismo tiempo, decida

irse de un lugar? ¿Qué factores llevan a que mucha gente, al mismo tiempo, decida llegar a un mismo lugar? ¿Cuáles son los efectos culturales de los procesos migratorios? ¿Cómo actúa el Estado ante las migraciones?

- ¿Cómo fue posible el terrorismo de Estado? ¿Cómo actuaron diferentes sectores de la sociedad ante la represión desatada por la dictadura? ¿Cómo se recuerda e interpreta actualmente la dic- tadura militar? ¿Qué relación hay entre la dictadura militar y los procesos políticos y económicos previos y posteriores?

Se trata de preguntas de diferentes tipos; cada una conlleva priorizaciones o sesgos específicos en la lectura de los aportes de este libro. En los ejemplos que aquí enumeramos, ¿pueden los estudiantes plantear una respuesta antes de recibir enseñanza? Seguramente no podrán si se les plantea la pregunta en frío, sin ninguna información. Pero si el docente les ofrece algunas imágenes, algunos datos, alguna descripción inquietante o elementos contradictorios, puede desafiarlos a pensar por qué la realidad es como es o ha sido como ha sido (96). Una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar con voz propia, con los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene, en relación con otros, en qué respuesta provisoria podemos formular.

Se trata de preguntas que no tienen una respuesta definitiva, pues muchas de ellas están aún abiertas en las Ciencias Sociales y en los debates de la opinión pública. En este punto, estas ciencias se diferencian de otros campos de conocimiento, que solo delegan a la escuela la enseñanza de nociones ya consolidadas. En las Ciencias Sociales, buena parte de lo que las escuelas enseñan sigue siendo controvertido y dinámico en las disciplinas que son fuente del currículo. Eso implica que estas preguntas resultan riesgosas, pues no hallaremos, al final del recorrido de enseñanza, una respuesta definitiva. Ahora bien, ¿no es eso propio del conocimiento crítico? Avanzamos de un conocimiento débil a uno de mayor consistencia, de mayor sustento argumentativo, de mejor fundamento. Pero en el conocimiento de la realidad social, no avanzamos del error a la verdad, entendiendo ambos como situaciones mutuamente excluyentes. Avanzamos de mayor a menor error, de una hipótesis provisoria hacia otra.

Aunque toda pregunta se relaciona con otras en una trama que configura el problema, conviene que una funcione como punto de partida y marco de contención del problema. A partir de una pregunta general, puede haber luego ramificaciones y reformulaciones sucesivas del problema. Entre 1992 y 1994, junto con Beatriz Aisenberg y Adriana Villa, desarrollamos una secuencia de enseñanza sobre la inundación de Buenos Aires, secuencia efectuada en varias escuelas públicas, aunque luego no salió publicada. La pregunta que

orientaba todo el recorrido era ¿Por qué se inunda Buenos Aires? Como se puede observar, es una pregunta que preocupa actualmente tanto a investigadores de la geografía, el urbanismo y la ingeniería hidráulica como a la sociedad porteña y los sucesivos gobiernos. Es decir, se trata de un problema social y también de un problema de investigación. En muchos casos, los problemas irresueltos de la sociedad ofrecen buenas oportunidades para problematizar la enseñanza, aunque esto no siempre es obligatorio: puede haber buenos problemas de investigación no basados en este tipo de dramas sociales. Asimismo, las preguntas del investigador pueden ser buenas para el trabajo del enseñante, pero solo se transforman en problema didáctico si son asumidas como tales por los alumnos, si encarnan con cierta autonomía e interés la preocupación por resolver o responder a lo que les propone la actividad.

En las primeras clases, necesitábamos chequear si los alumnos tenían alguna información básica sobre la inundación, algo muy diferente de lo percibido entre barrios que la sufren frecuentemente y entre quienes la observan a cierta distancia. Por eso comenzamos preguntando “¿Qué pasa cuando Buenos Aires se inunda?” y “¿Por qué la inundación es un problema?”. De este modo, empezábamos por las consecuencias y los efectos antes de encarar las causas del problema. Trabajamos en escuelas de Villa Crespo y de Palermo, donde buena parte de los alumnos tenían experiencias personales o cercanas para comentar. La propuesta incluía también imágenes y recortes periodísticos que enriquecían y ampliaban esas experiencias hacia otras zonas de la ciudad y hacia una mirada más general del problema.

En la instancia siguiente, formulábamos la pregunta central de la problematización, que permitía establecer hipótesis: “¿Por qué creen ustedes que se inunda Buenos Aires?”. Es relevante observar que el pasaje por una instancia anterior en la que se describían la inundación y sus consecuencias facilitaba la reflexión posterior sobre sus posibles causas. Las intervenciones del docente se centraban en la conducción del intercambio, en el registro escrito de la producción oral, y en el pedido de ampliaciones y justificaciones. No se trata de que los alumnos adivinen o lancen frases azarosamente, sino de que piensen y argumenten (97). Si alguno decía “Se desbordan los arroyos” o “La gente tira basura”, el maestro solicitaba que explicara cómo afectaba ese dato, de qué modo contribuía a provocar la inundación de la ciudad. En definitiva, el trabajo del docente no era averiguar qué sabían sus alumnos, sino qué hacían con lo que sabían, cómo articulaban los datos, qué explicaciones podían construir con la información que tenían. En general, la sumatoria de las explicaciones no distaba mucho de algunos contenidos que luego se enseñarían, pero aparecían de modo dudoso y más como repetición de frases escuchadas que como elabo-

ración personal. Tampoco faltaban contradicciones y el maestro debía señalarlas: algunos decían que la basura no permite que el agua baje al desagüe, mientras que otros afirmaban que los arroyos desbordan por el desagüe, y ambas explicaciones son incompatibles (no es posible que ambas cosas ocurran al mismo tiempo). La perplejidad de la contradicción encendía la curiosidad por seguir avanzando.

En los encuentros posteriores, se analizaban diferentes variables de la inundación porteña, que estaban anticipadas en las hipótesis de los alumnos: “Buenos Aires, ¿se inunda porque llueve mucho?”; “Buenos Aires, ¿se inunda por la sudestada?”; “Buenos Aires, ¿se inunda porque desbordan las cloacas?”; “¿Toda Buenos Aires se inunda o solo algunos barrios?”; “Buenos Aires, ¿se inunda por la basura y la falta de mantenimiento?”; “¿Cómo circula el agua en la ciudad?”, “¿Cómo afecta el relieve al problema de la inundación?”, etc. El orden del recorrido se determinaba por la fuerza de las hipótesis del grupo y, en algunos casos, había preguntas que era preciso agregar porque no habían aparecido en la anticipación de los alumnos. Los alumnos de Villa Crespo otorgaban gran relevancia a las lluvias, mientras que, si hubiéramos desarrollado la experiencia en La Boca, seguramente la sudestada habría aparecido en primer término. Para subsanar esto, planteamos nosotros la pregunta y fuimos con el grupo a La Boca. Allí la sudestada aparecía frecuentemente entre los testimonios de los vecinos.

Cada variable era analizada con los instrumentos más convenientes del caso: pluviogramas de Buenos Aires y de otras ciudades, registros de las lluvias que habían desencadenado inundaciones, mapas del recorrido frecuente de la sudestada, planos de relieve de la ciudad, planos de las cuencas pluviales y cloacales, etcétera.

Hacia el final del recorrido, nuevamente las preguntas cobraban un carácter más global. “¿Garay fundó la ciudad en un terreno inundable?” fue la que nos llevó a indagar, en mapas históricos y en textos explicativos, la ubicación original y las sucesivas ampliaciones del casco urbano. También planteamos “¿Qué clase de problema es la inundación?”, apuntando a elucidar por qué se incluía este tema en el área de Ciencias Sociales y no en Ciencias Naturales. Finalmente, la pregunta “¿Es posible hallar una solución?” requirió la lectura de algunas propuestas y el análisis crítico de sus objetores, algo que todavía está vigente como discusión recurrente de la política porteña.

Desde las primeras clases, la pregunta problematizadora (“¿Por qué se inunda Buenos Aires?”) se había ramificado y ampliado, y había requerido numerosas estrategias de indagación y conceptualizaciones parciales. También hubo una instancia sumaria de recapitulación y resumen de lo que habían aprendido. En líneas generales, los rasgos constitutivos

del conocimiento social estaban presentes en la propuesta. Suele ser difícil y aburrido enseñar temas clásicos de la Geografía, como cuenca, relieve, pendiente, vientos o régimen de lluvias. Sin embargo, todos estos conceptos habían sido invocados de modo necesario para resolver un problema específico, que los alumnos habían asumido y querían resolver. El análisis multicausal permitió diferenciar causas estructurales y detonantes, comprender mejor el problema y dejar abiertas unas cuantas cuestiones para seguir estudiando e indagando en otras oportunidades.

El valor de las preguntas

Preguntar tiene siempre un carácter político, que enlaza al sujeto que interroga con el mundo sobre el cual se cuestiona y con los demás sujetos involucrados en la cuestión. Por eso, las preguntas son herramientas del inquisidor y armas del revolucionario, cuando este objeta lo existente, y aquel brega por mantenerlo incólume. En consecuencia, eliminar las preguntas de la enseñanza o dejarles un espacio marginal es también un modo de despolitizar el abordaje de unas Ciencias Sociales que, sin la estructura argumental de los interrogantes, se vuelven cordero manso del orden establecido.

Plantear un recorte supone también decidir qué enseñar en función de las necesidades formativas de cada grupo y abordar contenidos que, si no es la escuela, ningún otro agente de socialización va a promover. Preguntar es movilizar no solo los intereses que los chicos manifiestan, sino advertir sobre aquello que puede llegar a despertar nuevos intereses. Porque una escuela que solo enseña lo que interesa a sus alumnos corre el riesgo de convalidar y perpetuar las formas discursivas de la segmentación social y cultural, dándole a cada cual lo mismo que recibe de su entorno. Por el contrario, enseñar Ciencias Sociales debería incluir siempre algún tipo de provocación intelectual que conduzca a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias con el riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no encuentra sustento.

Más aún, transitar juntos un recorrido de preguntas permite que alumnos y docentes compartan sus ignorancias, pues estas no son iguales, sino complementarias. La criticidad del docente radica en tener conciencia de que no sabe todo, en reconocer la insuficiencia de sus conocimientos y en tener la posibilidad de recurrir a algunas herramientas con las cuales avanzar desde lo que sabe. La fuerza del estudiante está en su capacidad de asombro, de formular preguntas que, a veces, los adultos hemos dejado de lado. La enseñanza requiere ensamblar ambas ignorancias en un proyecto compartido, para que el docente guíe a los estudiantes en la búsqueda de una mejor respuesta. Ambos deben asumir un contralor epistemológico sobre su propio saber, dando cuenta de sus hipótesis y razona-

mientos, extremando las dudas y las objeciones a toda afirmación que se propone indiscutible.

De este modo, se justifica la invitación a repetir el recorte varios años, con pequeñas modificaciones, pues esto permite aprovechar la experiencia, los materiales y toda la producción didáctica que la escuela ha acumulado acerca del contenido que el docente se propone enseñar. También permite que un docente comparta sus preguntas e indagaciones con diferentes grupos de alumnos, que interpelarán la propuesta cada vez desde aspectos y dimensiones antes inexploradas. Cuando un docente cambia sus propuestas todos los años, no está experimentando realmente, sino vagando a la deriva. Volver a recorrer las preguntas de un mismo recorte le permite registrar cambios y recurrencias, ajustar las consignas, evaluar destrezas insospechadas en sus alumnos, enriquecer los materiales y dar una vuelta de tuerca a su propia experiencia de abordaje de ese contenido.

Imaginar una criticidad sin preguntas es equivalente al mar sin agua: el espacio está, queda el olor marino, pero eso ya no es mar. Del mismo modo, está seca una enseñanza que se supone crítica porque plantea objeciones a los relatos tradicionales, pero no echa a rodar interrogantes susceptibles de ser apropiados por el grupo de alumnos, que no ofrece caminos de construcción de respuestas posibles, de defensa argumentativa de las alternativas, de corroboración de hipótesis y de reformulación de las preguntas originales, incluso con el riesgo de empezar a pensar diferente de lo que el docente esperaba al inicio. Se renuncia a la criticidad cuando se omite el pensar colectivamente o se silencia el disenso.

Sólo un sujeto que pregunta y se pregunta, que comparte sus preguntas con otros y transita el recorrido que cada pregunta exige, está en condiciones de construir un conocimiento crítico y emancipador. El conocimiento puede ser una estratagema para doblegar mentes inquietas o una herramienta de libertad, en tanto se erija como conocimiento autónomo y solidario, inquisidor y errante. Su carácter se define en el modo que escojamos de enseñar y en las condiciones de aprendizaje que propiciemos. Así la didáctica de las Ciencias Sociales no habrá trabajado en vano.

Bibliografía

AISENBERG, Beatriz (1994): “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria”, en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (comps).: Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós.

— Vera CARNOVALE y Alina Inés LARRAMENDY (2001): Una experiencia de historia oral en el aula. Las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930. Buenos Aires: Dirección de Currícula (GCBA). (Serie Aportes para el desarrollo curricular). Versión en línea, disponible en http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/planeamiento/primaria.php.

BACHELARD, Gastón (1999): La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

DEWEY, John (1982): Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación. Buenos Aires: Losada.

FREIRE, Paulo (1986): Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires: La Aurora.

GADAMER, Hans-Georg (1994): Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Sígueme.

GOJMAN, Silvia y Analía SEGAL (1998): "Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la 'trastienda' de una propuesta", en Beatriz AISENBERG y Silvia ALDEROQUI (1998): Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós.

PAGÈS BLANCH, Joan (1999): "Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia", Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, núm. 4, enero-diciembre. Edición digital disponible en http://www.saber.ula.ve/gitdcs/.

SIEDE, Isabelino (1998): "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en Silvia CALVO, Adriana SERULNICOFF e Isabelino SIEDE (comps.): Retratos de familia... en la escuela. Buenos Aires: Paidós.

— (2007): "Hacia una didáctica de la formación ética y política", en Gustavo SCHUJMAN e Isabelino SIEDE (comps.): Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Buenos Aires: Aique.

TORP, Linda y Sara SAGE (1998): El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria. Buenos Aires: Amorrortu.

TORRES, José María (1888): Curso de Pedagogía. Libro II. El arte de enseñar y la administración de la educación común. Buenos Aires: Imprenta de M. Biedma.

ZULETA ARAÚJO, Orlando (2005): “La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje”, Educere (Mérida), año 9, núm. 28, enero-febrero-marzo.

90. Las marcas de nuestra historia como estudiantes suelen perdurar a lo largo de toda nuestra carrera docente, como telón de fondo de nuestras representaciones, nuestras expectativas y nuestros hábitos.

91. Se mantiene la grafía original, diferente de las reglas ortográficas actuales.

92. Llamamos currículum residual al que perdura en las prácticas de aula más allá —o al margen— de las renovaciones en la prescripción. Las tradiciones de enseñanza, cierta inercia institucional y, a veces, también el peso de las expectativas de la comunidad van configurando un corpus de temas y actividades que se resisten a cualquier cambio y parecen reafirmarse cuando los diseños y programas se actualizan con demasiada celeridad, sin llegar a instalarse en la práctica.

93. Esta decisión es diferente en otros países, que mantienen diferentes disciplinas en el nivel primario (por ejemplo, México) y también admiten múltiples alternativas en otros niveles de enseñanza, donde se adoptan currículos por disciplinas, por áreas o por núcleos temáticos, entre otras opciones.

94. Aquí se reúnen dos tiempos distintos: el histórico y el escolar. Dedicarle dos meses de clase a estudiar el año 1820 es tan desproporcionado como dedicarles dos encuentros de cuarenta minutos a tres siglos de dominación española. Según nos muestra la experiencia de aula, lo ideal es que un recorte de Ciencias Sociales dure entre seis y ocho semanas de clase. Esto permite abordar cinco o seis recortes en un año lectivo y evita que cada uno de ellos se prolongue excesivamente.

95. Es lo que Aisenberg, Carnovale y Larramendy llaman “aspecto instrumental de los conceptos” (2001: 29).

96. Véanse, por ejemplo, los textos sobre la actuación de la sociedad ante las desapariciones forzadas, en el capítulo de Carnovale y Larramendy; los testimonios de distintos habitantes de Colonia Pellegrini, en el capítulo de Villa y Zenobi, o las fotografías de pueblos originarios en el capítulo de Bail y otras. En todos los casos, hay material que, asociado a preguntas problematizadoras, pueden movilizar las representaciones, las valoraciones y los pensamientos de los alumnos en un rico intercambio que inicie un recorrido de enseñanza.

97. Se trata de una modalidad diferente de la conocida técnica de torbellino de ideas, en la que se enuncian propuestas de manera desordenada y, a veces, vertiginosa. Muy útil en otros casos, es poco apta para construir un problema compartido en el aula, que requiere intercambios argumentales entre alumnos o entre estos y el docente.

Sobre los autores

Coordinador autoral

Isabelino A. Siede es Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA), Profesor para la Enseñanza Primaria y doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se desempeña como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata y en el IES Juan B. Justo, y además, es docente de Formación Ética y Ciudadana en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Fue coordinador de Formación Ética y Ciudadana, y Educación Cívica en diseños curriculares y en programas de la Ciudad de Buenos Aires. Ha publicado La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela (Paidós, 2007); Ciudadanía para armar (en colaboración con Gustavo Schujman; Aique, 2007); Formación ética. Debate e implementación en la escuela (Santillana, 2002); Retratos de familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza (en colaboración con Silvia Calvo y Adriana Serulnicoff; Paidós, 1998), y Todos y cada uno frente al desafío de los derechos humanos (Amnistía Internacional de Argentina, 1997). También ha publicado diferentes artículos académicos, materiales de desarrollo curricular y textos de enseñanza para niveles básico y medio.

Autores

Beatriz Aisenberg es Licenciada en Ciencias de la Educación, especializada en Didáctica de las Ciencias Sociales. Desarrolla su trabajo académico en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: es Profesora Adjunta Regular de la Cátedra de Didáctica de Nivel Primario (Departamento de Ciencias de la Educación) y Codirectora de una investigación sobre la lectura en la enseñanza y en el aprendizaje de las Ciencias Sociales (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Desde 2007 es miembro del equipo coordinador de una investigación sobre la enseñanza de la Historia realizada por un colectivo docente, en SUTEBA (Sindicato docente de la Provincia de Buenos Aires). De 1986 a 1999, participó en investigaciones psicogenéticas sobre nociones sociales infantiles en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA). De 1992 a 2004, trabajó en la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del GCBA en investigación y producción de materiales de desarrollo curricular en Ciencias Sociales.

Nora Bail es Profesora de Historia (Instituto Superior de Formación Docente N.º 41 de Adrogué). Ha finalizado los postítulos de Ciencias Sociales, Currículum y Prácticas escolares en Contexto —dictado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)— y los de Lectura, Escritura y Educación. Posee una Maestría en Pedagogía y Comunicación Intercultural otorgada por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Se des-

empeñó como docente en diversas escuelas de nivel medio. Está a cargo de los talleres de Ciencias Sociales de primero y segundo año del Instituto de Formación Docente N.º 803 de Puerto Madryn. Ha sido tutora para el Tercer Ciclo en el área de Ciencias Sociales y en el programa FORDECAP (Fortalecimiento de Capacitadores) del Ministerio de Educación de la Nación. Desde el 2008 desarrolla una investigación en el área de Ciencias Sociales dependiente del INFOD. Actualmente cursa la Maestría en Ciencias Sociales que dicta la Universidad Nacional de la Patagonia.

Vera Carnovale es historiadora. Fue becaria del Conicet entre 2005 y 2007. En la actualidad, se encuentra finalizando el Doctorado en Historia, en la UBA. Integró el Archivo Oral de Memoria Abierta entre 2001 y 2009. Es miembro de la Dirección Ejecutiva del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CeDInCI) e integra el Núcleo Memoria del IDES desde 2002. Se desempeña como capacitadora docente en CEPA y como investigadora. Ha publicado numerosos artículos en el país y en el exterior sobre temáticas asociadas a la historia de la guerrilla, el terrorismo de Estado, la memoria social y el uso de testimonios en la investigación histórica y en la enseñanza. Es coautora de la colección de CD De Memoria. Testimonios, textos y otras fuentes sobre el terrorismo de Estado (Buenos Aires: Secretaría de Educación del GCBA-Memoria Abierta, 2004-2005); del libro de texto Derechos Humanos y Ciudadanía (Buenos Aires: Aique, 2005), y de Memoria, historia y fuentes orales (Buenos Aires: CeDInCI-Memoria Abierta, 2005). Es coeditora de Memorias urbanas en diálogo: Berlín y Buenos Aires (Buenos Aires. Buenos Libros, 2010).

Viviana D’Amico es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Democracia y Educación en valores (UB) y Profesora para la Enseñanza Primaria. Formadora de Formadores en el área de Formación Ética y Ciudadana y en la pedagogía de los Derechos Humanos. Es especialista consultora en la elaboración de los NAP de FEYC para el Nivel Inicial, Primero, Segundo y Tercer Ciclo. Se desempeña como Coordinadora del Programa de Formación Docente Inicial del Instituto Superior de Formación Docente N.º 803 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut, e integra la cátedra de Pedagogía en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Ha publicado el libro ¿Quién manda en la escuela?, que reconstruye la experiencia de la fundación y dirección de una escuela mutual. Ha desarrollado investigaciones en el campo de la didáctica de los Derechos Humanos y la enseñanza a través de casos en el INFOD y en la Dirección de Ciencia y Técnica del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

Ariel Denkberg es Licenciado en Historia (Universidad de Haifa y UBA). Trabaja como coordinador del área de Ciencias Sociales de la Escuela de Capacitación (CePA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires); como profesor adjunto de Historia Argentina en la UBA; y como profesor de la Diplomatura Superior y la Especialización en "Currículum y prácticas escolares en contexto", en FLACSO Argentina. Ha sido profesor de Historia en escuelas de nivel medio. Se desempeñó en el Ministerio de Educación de la Nación en temas vinculados con el diseño y desarrollo curricular, con la capacitación docente y con la formación para el mundo del trabajo. Coordinó el Programa interministerial de educación y calificación profesional para jóvenes "Estudiar es trabajar". Es autor, junto a Silvia Finocchio, del libro Presente y pasado del trabajo. Cambios, continuidades, perspectivas (Buenos Aires: Ediciones La Llave, 1997). También escribió otros libros de texto de Ciencias Sociales e Historia para el nivel primario y secundario, y de artículos para la formación de maestros y profesores.

Sebastián Díaz es Profesor de Geografía (UBA). Es docente de nivel secundario en varias escuelas y de nivel terciario en el profesorado de Historia Alfredo L. Palacios. Integra equipos de capacitación docente de la Escuela de Capacitación (CePA), en el área de Ciencias Sociales y Geografía. Ha integrado el equipo pedagógico del Programa Integral para la Igualdad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Participó en la producción de distintos materiales didácticos.

Silvia Finocchio es Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO y Profesora en Historia por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como investigadora del Área de Educación de FLACSO Argentina, como Profesora Titular de Historia de la Educación General, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, y como Profesora Adjunta de Didáctica de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es autora de libros y artículos sobre historia y educación.

María Luisa Gómez es Profesora para la Enseñanza Primaria, y Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Desde hace diecinueve años, vive en Puerto Madryn, donde fue cofundadora de la experiencia de Escuela Mutual, que codirigió durante catorce años. Actualmente se desempeña en la enseñanza superior a cargo de las prácticas y residencias de la formación docente de las carreras de nivel inicial y primario. Es responsable del Programa de Educación Sexual Integral en la provincia del Chubut, donde dirige la investigación "El abordaje de la sexualidad en el jardín de infantes". Participó del proyecto de investigación "El uso de los recursos didácticos y las intervenciones docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en segundo ciclo", financiado por el Ministerio de

Educación de la Nación, en el marco de la convocatoria “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”.

Alina Inés Larramendy es Profesora Nacional de Educación Inicial y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es miembro del equipo de una investigación didáctica codirigida por Delia Lerner y Beatriz Aisenberg que estudia, desde hace diez años, el papel de la lectura y la escritura en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Es especialista del equipo de Ciencias Sociales (Nivel Primario) de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja en la formación de docentes en los niveles inicial y primario, tanto en espacios de formación inicial como de capacitación dentro y fuera de servicio. Ha desarrollado tareas de asesoramiento didáctico en diversas instituciones de la Ciudad de Buenos Aires. Es docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil).

Adriana Edith Serulnicoff es Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y especialista en enseñanza de las Ciencias Sociales. Actualmente coordina el Proyecto de Desarrollo Curricular destinado a las salas multiedad dependiente de la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires. Es profesora de enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel inicial. De 1994 a 2004, se desempeñó como especialista en el área de Ciencias Sociales del Equipo de Nivel Inicial de la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del GCBA. Autora, junto con otros especialistas, de numerosos materiales de uso didáctico y de artículos de su especialidad.

Ana María Vijarra es Profesora de Castellano, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como profesora en el Instituto Superior de Formación Docente 803 y es vicedirectora del Colegio Provincial 789 en Puerto Madryn. Ha dictado cursos de capacitación docente en lectura y escritura para el nivel primario. Ha realizado un posgrado en Interculturalidad en el marco de un convenio con la Universidad Autónoma de Barcelona. También se ha desempeñado como pasante en la Universidad Camilo Cienfuegos en Matanzas, Cuba.

Adriana Villa es maestra y Profesora de Geografía. Cursó especializaciones en producción de recursos didácticos, en Formación de Formadores, y es diplomada en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Se desempeñó como docente en diferentes niveles del sistema educativo público. Fue miembro, coordinadora y consultora de equipos de diseño curricular; asesoró en universidades, en proyectos de actualiza-

ción docente; escribió textos escolares y artículos sobre temas de su especialidad. Participa como ponente, panelista, conferencista en reuniones nacionales e internacionales. Actualmente, es docente regular del Departamento de Geografía (UBA) y coordina el equipo de Ciencias Sociales para el Nivel Primario de la Dirección de Currícula (GCBA).

Viviana Zenobi es Profesora de Geografía, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales, egresada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Luján y miembro del equipo de Ciencias Sociales de la Dirección de Currícula y Enseñanza del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Es autora de libros de texto para distintos niveles educativos, de materiales curriculares y didácticos, y de artículos científicos sobre temáticas relacionadas con la Didáctica de la Geografía, la Educación Ambiental y la formación docente. Dictó cursos de actualización docente en distintas jurisdicciones del país y se desempeñó como profesora invitada en las universidades nacionales de Cuyo, Rosario, La Pampa y del Sur para dictar cursos de actualización y de posgrado en temáticas relacionadas con la Didáctica de la Geografía y la Educación Ambiental.